

Министерство образования и науки Российской Федерации
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Российское общество социологов
Академия гуманитарных наук

Ю. Р. ВИШНЕВСКИЙ

**ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ
СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ
Ч. I. КЛАССИЧЕСКИЙ ЭТАП
(сер. XIX в. — нач. XX в.):
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И УРОКИ**

ЕКАТЕРИНБУРГ

2014

УДК 316.2:37
ББК 60.51(0)5+60.561.9
В-55

Рецензенты: д-р филос. наук, проф. Е.С. Баразгова,
д-р соц. наук, проф. Л.Н. Банникова

Научный редактор: д-р филос. наук, проф. Г.Е. Зборовский

Вишневский, Ю. Р.

В-55 История зарубежной социологии образования. Ч. I. Классический этап (сер. XIX в. – нач. XX в.): Тенденции развития и уроки. Монография / Ю.Р. Вишневский. - Екатеринбург: УрФУ, 2014. 514 с.

ISBN

В книге рассматриваются основные проблемы становления и развития социологии образования в сер. XIX в. – нач. XX в. Основное внимание уделено классикам философско-социологической мысли данного периода, разработке ими социальных проблем образования и воспитания. Акцентируется актуальность многих положений становившейся социологии образования.

Монография предназначена для ученых гуманитариев, студентов гуманитарных вузов, педагогов высшего и среднего профессионального образования, учителей общеобразовательных школ, лицеев и гимназий, для всех, кто интересуется историей социологии, социологией и особенно социологией образования.

УДК 316.2:37
ББК 60.51(0)5+60.561.9

© Уральский федеральный
университет, 2014
© Ю. Р. Вишневский

**Светлой памяти Друга, Ученого, Педагога, Человека –
Валерия Трофимовича Шапко**



21.07.1940 – 27.02.2009

**Посвящается его жене –
Шапко Нэлле Ароновне,
всю жизнь проработавшей в школе;
его дочери – Ире – и зятю – Саше,
обучающим будущих учителей;
его внукам – Дане, окончившему
школу в 2013 г., успешно поступившему в УрФУ,
будущему социологу,
и Сонечке, которой еще «учиться –
учиться – учиться»**

Содержание

Зборовский Г. Е. Предисловие научного редактора	6
Введение	11
Глава 1. Проблемное поле социологии образования – историко-социологический ракурс	17
1.1. Социология образования – отраслевая социология	17
1.2. Сущность и назначение историко-социологического анализа	36
Глава 2. Предпосылки становления социологии образования	55
2.1. Социально-экономические и социально-политические предпосылки	55
2.2. Философско-педагогические предпосылки социологии образования катехизису,	62
2.2.1. И. Г. Песталоцци: от школ, где обучают азбуке, письму, – к школам для формирования человека	62
2.2.2. Педагогическая теория И. Ф. Гербарта: на пути к «школе культуры»	74
2.2.3. Ф. В. А. Дистервег: ориентир – свободное развитие	83
2.2.4. В. Гумбольдт: исследовательский университет – от идеи к реализации	96
2.3. Социально-философские предпосылки	101
2.3.1. Иммануил Кант: Воспитывать – значит воспитывать личность	101
2.3.2. И. Г. Фихте: Действовать! Действовать! – вот для чего мы существуем	111
2.3.3. Г. В. Ф. Гегель: Человек воспитывается для свободы	119
2.3.4. Л. Фейербах: «Твори добро из любви к человеку»	127
Глава 3. Становление социологии образования во французской классической социологии	134
3.1. Ab ovo (Начни сначала)... С чего начинается...социология?	134
3.2. О. Конт: позитивизм и «позитивное знание»	145
3.3. Г. Лебон: приоритет практического образования над теоретизированием	160
3.4. Г. Тард: обучение как подражание	171
3.5. Э. Дюркгейм: институционализация социологии образования	186
Глава 4. Проблемы образования и воспитания в классической английской социологии	207
4.1. Проблемы образования и воспитания в творчестве первой женщины-социолога Г. Мартино	210
4.2. Д. С. Милль: Свобода – цель и условие воспитания	227
4.3. Г. Спенсер: образование для жизни	245
Глава 5. Немецкая классическая социология о проблемах воспитания и образования	271
5.1. К. Маркс о проблемах воспитания и образования	273
5.2. П. Г. Наторп – проект: «социальная педагогика»	287
5.3. Ф. Тённис: воспитание и образование в ракурсе общности и общества	303
5.4. Проблемы воспитания и образования в социологии жизни Г. Зиммеля	320
5.5. М. Вебер о проблемах образования и воспитания	343
5.6. В. Зомбарт о проблемах образования и воспитания	368
Глава 6. Проблемы воспитания и образования в ранней американской социологии	388
6.1. У. Г. Самнер: образование и нравы	396
6.2. Проблемы образования в социологии Л. Уорда: «Образование – великая панацея»	422
6.3. А. Смолл о проблемах образования в контексте развития социологии	448
6.4. Проблемы высшего образования и науки в свете теорий «институционализма» и «праздного класса» Т. Веблена	471
6.5. Дж. Дьюи: философские основы социологии образования	492

Предисловие научного редактора

Уважаемый читатель! Перед Вами – новая монография известного уральского социолога, доктора философских наук, профессора, лауреата премии Правительства РФ в области образования Юрия Рудольфовича Вишневого. В ней рассматривается история зарубежной социологии образования с момента ее появления (середина XIX в.) до начала XX в., т.е. классический этап этой отрасли социологического знания.

Книга объемом более 500 страниц необычна во многих отношениях. Прежде всего, нужно отметить, что она – дань светлой памяти Валерия Трофимовича Шапко, также известного уральского социолога, с которым Ю. Р. Вишневого связывала более чем тридцатилетняя человеческая и творческая дружба. И если бы не ранний уход из жизни проф. В. Т. Шапко, книга с таким же названием была бы написана в соавторстве. А так Ю. Р. Вишневскому пришлось писать «за себя и за того парня».

Обращение автора к проблемам социологии образования является вполне закономерным. По существу вся жизнь, вся профессиональная карьера Ю. Р. Вишневого связана с образованием – как в практической, так и теоретической сферах деятельности. Школьный учитель, вузовский преподаватель, декан, заведующий кафедрой – это вехи не просто жизненного, а «образовательного» пути. Наконец, это многочисленные исследования, проведенные в школе, вузе, среди студенчества, молодежи в целом, исследования, которые принесли их автору широкую известность и общественное признание (выше отмечалось, что он – лауреат премии Правительства РФ в области образования). Это десятки книг (индивидуальных и коллективных), сотни статей, посвященных самым различным проблемам образования.

Выделенные особенности профессиональной деятельности автора книги весьма своеобразно проявились в ней в виде реплик, аналогий, параллелей, акцентов на современном звучании многих проблем образования, которые ставились зарубежными социологами. Ю. Р. Вишневский не может спокойно проходить мимо их высказываний, которые хотя бы в малейшей степени затрагивают проблематику образования, касающуюся нашей страны.

Собственно, в этом и заключается актуальность данной монографии. Ю. Р. Вишневский не просто рассматривает творчество, идеи, теории того или иного социолога, чтобы только зафиксировать и отразить в позиции историка науки их наличие, а делает это в первую очередь потому, что характеризуемые идеи, взгляды, концепции дают много для понимания современной картины образования, прежде всего в России. Из шести глав книги нет не только ни одной главы, но даже ни одного параграфа, в котором автор не ставил бы перед собой задачу обратить внимание читателя на современное прочтение исторических текстов.

Монография, о которой идет речь, является первой в стране фундаментальной работой, написанной по истории зарубежной социологии образования, ее классического этапа. Насколько мне известно, от самого автора, в его планах на ближайшее время – подготовка второй и третьей частей большого труда, по-

священного последующим этапам как зарубежной, так и отечественной социологии образования, которые охватят XX – начало XXI вв.

Какие особенности этой книги, с которыми столкнется читатель, причем особенности во многом неожиданные, следует отметить в первую очередь? Автор избирает редко встречающуюся в научной литературе особую манеру изложения и анализа материала, в качестве которого предстают идеи, теории, представления зарубежных социологов по проблемам образования. Он старается показать их взгляды с помощью фрагментов и цитат из многочисленных работ, трактатов, учебников, ими написанных. В этом большом количестве цитат, умело подобранных и использованных в монографии, ощущается «привкус» языка зарубежных социологов. Цитаты соединяются автором монографии с помощью их анализа и комментариев.

На первый взгляд, кажется, что это – нагромождение фрагментов из зарубежных источников. Но при глубоком чтении и погружении в текст приходит понимание той большой работы, которая стоит за систематизацией цитируемого материала.

Думаю, что далеко не каждый мог бы таким образом провести подобную аналитическую работу над текстами зарубежных социологов. Как специалист по социологии образования, я задал вопрос самому себе: а сумел бы я выполнить аналогичную работу таким образом? И ответил на этот вопрос однозначно и категорично: нет, не сумел бы. Так что за кажущейся простотой обильного цитирования стоит скрупулезная и порой весьма тонкая работа по подбору фрагментов, высказываний, суждений, цитат, каждая из которых должна раскрывать смысл концепции того или иного социолога.

По существу рождается новый жанр изучения зарубежной социологии, когда на первое место выходит сама фактура источников, их содержание. Автор монографии как бы говорит читателям: обратите внимание сначала на то, что и как пишут зарубежные исследователи, а потом читайте меня как их интерпретатора.

При этом, что особенно важно подчеркнуть, Ю.Р.Вишневский предлагает читателю свое изначально позитивное отношение к зарубежным концепциям образования. Он крайне редко прибегает к их критическому анализу, подчеркивая, прежде всего, достижения предшествующей мысли. Безусловно, в ней содержится немало и незрелых с точки зрения современности идей: все-таки XIX век - это XIX век, а не XXI столетие. Но автор монографии и не собирается акцентировать внимание на этом обстоятельстве. Имплицитно в его работе содержится очевидный смысл: читатель должен видеть и знать, что и в то время рождались такие идеи, которые не только не устарели, но представляются современными и сегодня.

Хотелось бы обратить внимание читателя на логику изложения материала в монографии. Она сочетает в себе не один (как часто бывает в историко-социологических трудах), а два принципа. Первый из них – это полидисциплинарный подход, включающий в себя, наряду с главным – социологическим, философское, педагогическое, экономическое рассмотрение проблем образования и воспитания. При этом последние три научных подхода составляют содержа-

ние предпосылок становления социологии образования, среди которых – социально-экономические, социально-политические, философско-педагогические, социально-философские. Анализ этих предпосылок дается во второй главе монографии и осуществляется сквозь призму рассмотрения теорий и взглядов Песталоцци, Гербарта, Дистервега, Гумбольдта, Канта, Фихте, Гегеля, Фейербаха.

Второй принцип, заложенный в логику монографии, – «страновый» подход (этот подход чаще всего применяется в работах по истории социологии). Третья, четвертая, пятая и шестая главы посвящены рассмотрению проблем образования и воспитания в классической французской, английской, немецкой, американской социологиях. В соответствии с доминирующей в научной историко-социологической литературе позицией Ю.Р.Вишневский на первое место ставит характеристику проблем образования во французской социологии, поскольку именно в этой стране зародилась социология как наука. «Французский след» рассматривается им в рамках творчества Конта, Лебона, Тарда, Дюркгейма. Проблематику образования в английской социологии XIX века автор монографии, как истинный джентльмен, начинает анализировать с творчества первой женщины-социолога Мартино, и только потом переходит к идеям и теориям Милля и Спенсера. Классическая немецкая социология трактуется Ю.Р.Вишневским несколько расширительно, поскольку, помимо взглядов Тённиса, Зиммеля, Вебера, Зомбарта, включает рассмотрение проблем образования в творчестве Маркса и Наторпа (строго говоря, не социолога, а социального педагога). В заключительной, шестой главе мы имеем возможность проникнуть в мир понимания теоретических и практических проблем образования и воспитания американскими социологами и социальными мыслителями Самнером, Уордом, Смоллом, Вебленом, Дьюи.

Следует отметить, что в каждой из названных четырех глав представлен очень широкий содержательный материал, из которого читатель может получить развернутое представление о творчестве перечисленных выше исследователей. Едва ли не самое ценное в этом материале состоит в том, что он включает в себя в основном изложение первоисточников – фрагментов оригинальных работ ученых. Ю. Р. Вишневский провел поистине громадную (без всяких преувеличений) работу по введению в научный оборот многих десятков, если не больше, трудов зарубежных авторов XIX - начала XX в.

Несмотря на то, что книга посвящена рассмотрению истории зарубежной социологии образования, в ней достаточно много общетеоретического материала. На первый взгляд, может возникнуть вопрос: а зачем автор анализирует трактовки общесоциологического характера, представления об обществе, его структуре, социальных институтах, группах, личности, принадлежащие исследователям второй половины XIX - начала XX вв.? Почему он не сосредоточивается только на проблематике образования?

По нашему мнению, за таким способом анализа скрывается важный методологический подход Ю. Р. Вишневского, состоящий в том, чтобы показать, при всей значимости проблем образования, их вторичный и производный характер, их зависимость от более общих вопросов общественной жизни, которые требуют своего обязательного рассмотрения. Поэтому в монографии не-

редки обращения к тому, как исследователи образования XIX – начала XX вв. понимали общество, его отдельные структуры и элементы, качества и свойства. Автор стремится вписать образование в их трактовке в более широкую и «плотную» социальную ткань общества, чтобы было понятнее, откуда возникают те или иные взгляды на проблематику обучения и воспитания.

Еще один вопрос читателей может быть связан с тем, что в названии книги заявлена «История зарубежной социологии образования», а в содержании раскрывается творчество ряда мыслителей, одни из которых представляют философию (Кант, Фихте, Гегель, Фейербах), другие – педагогику (Песталоцци, Герbart, Дистервег, Наторп), третьи – экономическую науку (Милль, Зомбарт, Веблен). Вопрос должен быть признан справедливым, но не менее справедливым оказывается и ответ на него.

Если внимательно вчитаться в тексты, посвященные анализу взглядов и концепций названных выше авторов, то мы обнаружим, как минимум, две важные вещи: во-первых, эти идеи и теории, касающиеся образования, являются либо социологическими, либо очень близкими к ним; во-вторых, – они оказали в свое время и продолжают оказывать и сейчас глубокое теоретическое воздействие на социологию образования, которая без них приобрела бы «скукоженный» и весьма ограниченный характер. Именно по этой причине представления об образовании многих из названных ученых трактуются Ю. Р. Вишневским как научные предпосылки социологии образования

Возникает ситуация включения рождающейся за рубежом в XIX в. социологии образования в более широкий контекст социальной науки об образовании, означающий присутствие в ней представителей философской, педагогической, экономической мысли. На фоне многочисленных работ по социологии образования, авторы которых избегают такого подхода, монография Ю. Р. Вишневского несет в себе черты комплексного и системного анализа теорий и научных представлений по проблематике образования.

Выше уже отмечалось, что рассматриваемая книга необычна во многих отношениях. Одним из таких «отношений» является интересная попытка автора «украсить» академическую работу большим количеством изобразительного материала. Здесь и фотографии, и портретные изображения рассматриваемых авторов, и обложки их многочисленных работ, выходявших в разные годы в разных городах и странах и т.д. В книге очень много таблиц, схем, диаграмм, что также разнообразит монографию изнутри. Это с одной стороны. С другой стороны, подобное авторское «действие» облегчает восприятие подчас непростых проблем социологии образования. Но и здесь у автора, как говорится, «все в порядке», поскольку монография написана в целом доступно и понятно. Мне вспоминается, что на начальном этапе работы над монографией ее автор сомневался в том, будет ли уместно в академической работе описанное выше «украшательство». Теперь уже можно сказать, что сомнения оказались напрасными.

Нетрудно посчитать, что в поле зрения Ю. Р. Вишневского оказалось творчество почти тридцати ведущих мыслителей XIX – начала XX вв. из Франции, Великобритании, Германии, США. Вряд ли с учетом этой цифры следует специально подчеркивать масштаб проведенной им исследовательской

работы: данные говорят сами за себя. Понятно, что в таких условиях каким-то авторам было уделено больше внимания, каким-то – меньше. При этом «количество» внимания было обусловлено тем вкладом, который внес в исследование проблематики образования тот или иной ученый. У кого-то были целые книги по проблемам образования, у кого-то – статьи и фрагменты больших работ.

Но мы совершенно однозначно можем сказать: Ю. Р. Вишневский не прошел мимо ни одной из сколько-нибудь известных работ зарубежных исследователей по проблемам образования и иных, в том числе учебников и книг, где эти проблемы так или иначе ставились. И даже творчеству первой женщины-социолога Г. Мартино (о которой в нашей литературе практически вообще ничего нет) уделил немалое внимание, найдя в ее работах немало интересного и полезного в трактовке образования и воспитания.

Монография Ю. Р. Вишневского содержит в себе обширную, данную по главам, библиографию работ, посвященных проблемам образования не только в зарубежной, но и в отечественной науке, причем как в социологии, так и в смежных с нею дисциплинах. Мне, как специалисту в этой области знания, после внимательного ознакомления с монографией так и хотелось сказать: никто не забыт и ничто не забыто. Это обстоятельство считаю необходимым подчеркнуть потому, что, к сожалению, в последние годы все чаще приходится констатировать отсутствие у многих авторов монографий и диссертаций скрупулезности и дотошности в создании библиографий. Работа Ю. Р. Вишневского – пример подлинно корректного и бережного отношения к накопленному научному наследию.

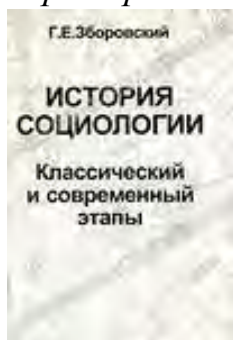
Завершая «Предисловие», хотелось бы отметить, что исследование зарубежной социологии образования в границах ее классического этапа не лишено дискуссионных проблем. Их рассмотрение не является нашей задачей. Для этого есть рецензенты, да и просто читатели. Навязывать им какое-то особое мнение перед чтением самой работы было бы неверно. Тем более что о некоторых из спорных позиций говорит сам автор монографии, другие наверняка найдут читатели и рецензенты. И это естественно, потому что чем более фундаментален труд, тем больше раздумий и вопросов он вызывает. А монография Ю. Р. Вишневского именно на это и рассчитана.

Г.Е.Зборовский,
профессор, доктор философских наук, Заслуженный деятель науки РФ

ВВЕДЕНИЕ

В 2003 г. вышла книга Г. Е. Зборовского «История социологии. Классический и современный этапы»[3]. Интересная, «прорывная» во многих отношениях книга послужила основой для дискуссии о проблемах истории социологии. В отзыве на нее Н. В. Романовский, четко обосновав вывод, что «*пространство социологии – это и «пространство» специальных социологических дисциплин*», высказал уверенность:

«Отношение к классическому наследию – извлечение из классиков всего, что ценно для понимания современных социальных процессов» В.А. Ядов



«на общем фоне динамично развернувшихся исследований по историко-социологической тематике, может быть, на очереди стоит создание «историй» таких дисциплин» [12, С.154]. Одна из последних статей, подготовленных нами совместно с В. Т. Шапко, – «Уроки становления и развития зарубежной социологии образования» [14] – была своеобразным откликом на этот призыв Романовского и шагом на пути *создания целостной истории социологии образования*. Речь идет именно

о *целостной истории*. И хотя в последние годы и в отечественной, и в зарубежной социологии вышло большое число серьезных и глубоких работ и по общей социологии, и по социологии образования (обычно включающих более или менее широкий исторический обзор), задача эта до сих пор не решена.

В память о рано ушедшем друге и известном уральском социологе мы попытались, углубляя, дополняя и расширяя указанную статью, подготовить монографию по истории зарубежной социологии образования. В процессе работы – по мере привлечения и осмысления все новых материалов – первоначальный замысел (подготовка однотомника) пришлось изменить. Данная книга – лишь первая часть из трех частей¹.

В попытке представить исторический путь зарубежной социологии образования² мы обращались к разнообразным источникам. Понятно, что основными из них были работы самих социологов образования – книги и статьи (в переводе на русский язык или на английском языке). Особенно полезными были в данном случае хрестоматийные издания. Важную роль в нашем анализе сыграла литература по общей социологии, истории социологии и социологии образования³, позволившая соотнести взгляды тех или иных социологов образования с их общими социологическими концепциями и с развитием теоретической социологии в целом.

¹ Глава первая данной книги, посвященная авторской трактовке социологии образования как отраслевой науки и принципам ее историко-социологического анализа, сохраняет свое теоретико-методологическое значение и для остальных частей работы.

² Вероятно, более правильно в данном случае (особенно – применительно к классическому этапу) говорить не обо всей зарубежной социологии образования, а о «западной», ограниченной США и Европой.

³ Наиболее значимые работы по теории и истории социологии, социологии образования, использованные нами, мы постарались представить наглядно в главе 1. Этот же принцип наглядности в отношении работ конкретных социологов и иных изобразительных материалов об их жизни и творчестве использован и в последующем изложении.

Особо отметим, что применительно к *классическому периоду* использовалась, прежде всего, переводную литературу (от дореволюционной – через весьма ограниченную в советский период – до современных переводов). При этом, конечно, учитывалась ограниченность переводов классиков и в дореволюционный [См., например: 7], и в советский период. Но, очевидно, справедливо и мнение, что абсолютно адекватных вневременных переводов не существует.

«Труды социологов-классиков следует изучать не как исторические памятники, в контексте того времени или в связи с биографиями авторов, а в контексте нашего времени, поскольку их основные идеи проливают свет на нашу действительность» П. Штомпка

Еще одна сложность: проблематика образования – особенно его социокультурная роль и социальные функции – становилась объектом анализа не только социологов, но и философов, социальных психологов, экономистов, культурологов, историков педагогики и образования, представителей других социальных наук. Соответственно, очень сложно было жестко определить границы «социологии образования» в системе междисциплинарного взаимодействия. Впрочем, ориентиром для нас стал подход, обоснованный В. В. Радаевым, соотнесшим

объект социального исследования с шаром: «Представители разных подходов занимают разные позиции, каждый смотрит на этот объект со своей стороны и высвечивает что-то значимое и интересное. Единственно, что невозможно сделать, это высветить объект сразу со всех сторон, как бы ни хотелось быть «комплексным» и «междисциплинарным» [9, С. 26].

Особенно подчеркнем сравнительно широкое использование *электронных источников*. При всей справедливости критики все еще низкой информационной культуры молодежи и старшего поколения или опасений о «смерти Книги» в век Internet – мы, воспитанные на книжной культуре, не можем недооценивать наиболее доступные сегодня источники информации. Поэтому нередко предпочтение – в силу их большей распространенности и доступности – отдавалось электронным источникам.

Характер и направленность книги определяются известным положением английского социолога Э. Гидденса, писавшего о необходимости *исторической ориентации* в социологии. «Это означает гораздо больше, чем просто изображение «исторического контекста», в котором имеют место события. Информация такого рода необходима, – подчеркивает он, – поскольку знания студентов по истории, даже сравнительно недавней, могут быть весьма ограниченными. Одной из важнейших тенденций последних лет стало в социологии возрождение исторического анализа» [2, С. 18]. В таком анализе ему видится не только способ приложения социологического мировоззрения к прошлому, но и «основа нашего понимания современных институтов» [Там же].

Очень хотелось бы, чтобы наш социологический экскурс в историю становления и развития зарубежной социологии образования был полезен для тех, кто сегодня преподает и учит в современных школах и университетах, и для тех, кто там учится, особенно – для тех, у кого преподаваемый

«Прошлое – это зеркало, которое социолог должен поставить перед собой, чтобы понять настоящее»

Э. Гидденс

и изучаемый предмет – социология.

Свою задачу мы видели в том, чтобы выделить *узловые моменты* в процессе становления и развития зарубежной социологии образования, а не рассматривать этот процесс в его полноте¹. Более того, речь идет скорее об *уроках*, которые из этого процесса может извлечь и отечественная социология образования, а не о целостной истории социологии образования. Поэтому *вклад отечественной социологии образования*, весьма значительный и на ранних этапах развития данной отраслевой науки, и все более возрастающий в последние годы, как бы остается за рамками нашего анализа. Подчеркнуть это особенно важно, поскольку в последние годы вышел целый ряд добротных учебников и учебных пособий, где такой целостный анализ отраслевой социологии – социологии образования – осуществлен с акцентом на обобщение исторического пу-

«Научная история социологии считает, что история идей пишется по тем же законам, по которым она творится в общественной жизни»

И. А. Голосенко

ти отечественной социологии образования. При этом и отечественные, и зарубежные учебники по социологии образования и по истории социологии оказались весьма ценным источником материалов по исследуемым нами проблемам.

Уроки зарубежной социологии образования особенно значимы для отечественной социологии образования. Во-первых, с учетом того, что лишь с 1960-х гг. началось возрождение в СССР общей социологии и отраслевых социологий, поэтому говорить о *целостной социологии образования* можно лишь применительно к последним двум-трем десятилетиям. Во-вторых, поскольку опыт зарубежной социологии образования в русле «борьбы двух идеологий» длительное время недооценивался, искажался или отвергался. Характерное, по мнению Э. В. Капитонова, проявление кризиса переходного времени в российской социологии и его воздействие на ее становление, преподавание и изучение – «продолжающееся игнорирование в учебном процессе мировой истории социологии, дающей научно-объяснительную, обобщенную систему социологического знания. Но без истории предмета нет и самого предмета. Собственно, люди, не овладевшие ею, не могут профессионально заниматься социологией»[4, С.5]. В-третьих, поскольку в последние годы этот опыт и реальная практика развития зарубежных систем образования воспринимаются недостаточно критично, прямолинейно, без учета российской специфики.

Но хотелось бы, чтобы выявленный опыт был *поучителен*. Между тем, наши реалии таковы, что их удачно выражает известный афоризм: «История учит, что она ничему не учит». Еще в самом начале 1990-х гг., когда нынешняя школьная реформа только начинала разворачиваться, прозвучало серьезное – основанное на материалах репрезентативных социологических исследований – предупреждение человека, внесшего огромный вклад в становление и развитие отечественной социологии образования, М. Н. Руткевича: «социальные последствия реформы школы в целом неблагоприятны для развития общества, прежде

¹ Вторая задача, на наш взгляд, удачно выполнена в ряде отечественных работ по социологии образования [См.: 8].

всего, для нынешнего молодого поколения, которому придется принимать эстафету от старших» [13, С. 57.]. В дальнейшем – на основе обобщения материалов новых исследований – М. Н. Руткевич вновь повторял свою оценку, нередко даже ужесточая её. Но его призыв (как и мнение многих других социологов образования) о необходимости коренного пересмотра направленности и содержания школьной реформы чаще всего не находил отклика у «реформаторов» системы образования.

Сегодня, когда критика социологами нынешней («вялотекущей», по меткому определению Л. Я. Рубиной) образовательной реформы все более становится позитивной [См., например: 9], ищущей выход из нынешней ситуации, серьезно, аргументировано обосновывающей стратегию развития отечественной системы образования, хотелось бы надеяться, что новому поколению российских социологов образования повезет – в плане практической реализации их выводов и рекомендаций – значительно

«Мы карлики на плечах гигантов. Мы видим дальше и лучше их не потому, что ум наш острее и взор глубже, а потому, что они возносят нас на свою гигантскую высоту».

Бернар Шартрский

«Если я видел дальше, то потому, что стоял на плечах гигантов» И. Ньютон

больше. И опыт зарубежных коллег будет им полезен.

Ориентация на уроки развития зарубежной социологии образования позволяет относительно четко и содержательно отделить наш анализ от *истории педагогики и педагогической мысли*. При этом подчеркнем глубину многих историко-педагогических исследований (авторы которых поднимаются до широких социальных обобщений) и полезность обращения социологов образования к их материалам. Тесные междисциплинарные связи (особенно социологии и философии, культурологии, педагогики) потребовали в ряде случаев (при характеристике, например, социальной роли образования) обращения к идеям других социальных мыслителей. Тут мы руководствовались более общим (применительно к социологии в целом), но относящимся и к отраслевым социологиям, подходом Дж. Ритцера. Во «Введении» к своей книге о современных социологических теориях он писал: «Внимание сфокусировано на важной теоретической работе *социологов* или на исследованиях, сделанных ими в других областях и *ставших важными для социологии*. Вкратце, это книга о «крупных идеях» в социологии, которые выдержали проверку временем (или обещают выдержать), и о системах взглядов на главные социальные проблемы» [11, С. 17]. Для нас такой главной проблемой является *образование*.

Завершая введение, хотелось бы поддержать одного из известнейших отечественных социологов образования Д. Л. Константиновского, его научное и человеческое кредо (которому в меру сил старались следовать и мы): «Дело не собственно в образовании как таковом. Меня интересует, чего люди хотят в сфере образования, в связи с образованием, от образования, и насколько им это доступно. То есть образование как существен-



ная часть человеческих ожиданий, как важная часть судьбы. Отсюда интерес и к сфере образования, и к неравенству, социальной мобильности и прочему с этим связанному... Это на самом деле не про образование. Это про людей. Про перемены во всем обществе, не только в образовании, и прежде всего не в образовании. Конечно, по существу, я увидел сюжет. Из жизни. Из истории. И не мог не загореться» [5].

Наша книга по жанру – научная монография. Но – не только и не столько *научная монография*. На наш взгляд, книга является и своеобразным *учебным пособием* для всех, изучающих и интересующихся социологией и социологией образования, их историей.

Наконец, хотелось бы найти понимание у читателей. И тут мы стремились руководствоваться двумя мудрыми советами. Один принадлежит французскому мыслителю XVIII в. Ш. Монтескье [6]: «Никогда не следует исчерпывать предмет до того, чтобы уже ничего не оставалось на долю читателя; дело не в том, чтобы заставить его читать, а в том, чтобы заставить его думать». Другой – слова М. Вебера, которыми мы с В. Т. Шапко завершили «Введение» к учебнику «Социология молодежи»: «Настоящий учитель остережется навязывать слушателю с кафедры какую-либо позицию, будь то откровенно или путем внушения»; ему следует стремиться к тому, «чтобы слушатель был в состоянии найти пункт, исходя из которого он мог бы занять позицию в соответствии со своими высшими идеалами» [1, С. 7]. Слова Вебера, что «проповеди не место в аудитории», на наш взгляд, относятся и к читателю научной и учебной литературы.

Внимательного читателя может удивить обилие цитат, особенно – при анализе той или иной теории или взглядов конкретного социолога. Принимая возможное замечание, хотелось бы отнести его на счет того трепетного отношения к первоисточникам, которое сформировал у своих учеников Лев Наумович Коган¹. Не менее значимо и желание передать идеи рассматриваемых социологов как можно текстуально ближе к их работам. Но – самое главное – мы стремились не создавать подобие хрестоматии, а дать авторское осмысление тех или иных положений.

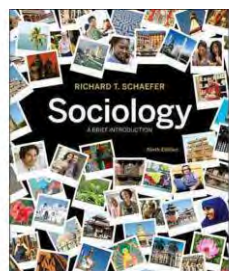
Хотелось бы высказать искреннюю благодарность профессору, доктору философских наук Г. Е. Зборовскому, чьи квалифицированные и доброжелательные советы оказали неоценимую помощь в работе над книгой; коллегам – С. Ю. Вишневскому (профессор, доктор социологических наук), Л. А. Лесиной (доцент, кандидат социологических наук) и А. Ю. Петрову (доцент, кандидат философских наук), О. Р. Беловой и Д. Ю. Нархову (старшие преподаватели), чьи материалы были использованы при подготовке книги.

Список литературы:

1. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. 430 с.

¹ Поучительными для нас были не только его работы и выступления, но и гигантская подготовительная научная работа к ним (во времена отсутствия компьютера это были десятки общих тетрадей, с написанными уникальным – мелким и четким, «когановским» – почерком выписками и его комментариями).

2. Гидденс Э. Социология / При уч. К. Бердсол: Пер. с англ. Изд. 2-е, полн. перераб. и доп. М.: Эдиториал УРСС, 2005. 632 с.
3. Зборовский Г. Е. История социологии. Классический и современный этапы. Екатеринбург: Издательство Гуманитарного университета, 2003. 872 с. (М.: Гардарики, 2004).
4. Капитонов Э. А. История и теория социологии. Учебное пособие для вузов. М.: «Издательство ПРИОР», 2000. 368 с.
5. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. Обложка.
6. Краткие мысли, афоризмы, крылатые выражения по философии [электронный ресурс] Режим доступа: fil.m.g u/p nse .php
7. Николаев В. П. Предисловие к публикации «Спенсер Г. Что такое общество» // Социологическое обозрение. 2002. Том 2. № 2. С. 53-54.
8. Осипов А.М. Социология образования. Очерки теории. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 504 с.
9. Радаев В. В. Экономические империалисты наступают! Что делать социологам // Экономическая социология. 2008. Т. 9. № 3. С. 25-32.
10. Радаев В.В., Яковлев В.В., и др. Стратегия российских вузов: ответы на новые вызовы. М.: МАКС-пресс, 2008. 668 с.
11. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Пер. с англ. А. Бойков, А. Лисицына. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
12. Романовский Н. В. Что происходит в истории социологии // Социс. 2004. №11. С. 149-155.
13. Руткевич М.Н. Реформа школы и её последствия// Свободная мысль. 1994. №12-18. С. 46-57.
14. Шапко В. Т., Вишневский С. Ю., Вишневский Ю. Р., Лесина Л.А. Уроки становления и развития зарубежной социологии образования // Российское образование в условиях социальной трансформации: Социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневского. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. С.8-31.



Глава 1. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ – ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС

1.1. Социология образования – отраслевая социология¹

История любой отраслевой социологии во многом определяется тем, какими видятся *сущность и специфика данной отрасли социологического знания*, как, в частности, разграничиваются *социология образования и педагогика, история социологии образования и история педагогики*, как понимается само образование.

Социология образования – одна из *первых отраслевых социологий*. Такой подход исходит из определенной трактовки *отраслевых социологий*, в качестве объектов которых выступают:

«Объект социологии образования достаточно очевиден. Он вполне фиксируем эмпирически – это сфера образования, т. е. та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, учась, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной и неинституциональной организацией»

В. Я. Нечаев [31, С. 12]



- конкретные социальные общности, слои, группы (рабочие, интеллигенция, селяне, этнические группы, социально-демографические группы и т.д.);
- различные социальные процессы (социальные конфликты, революции и реформы, адаптация, социализация, инновация, глобализация и т.д.);
- отдельные социальные институты (семья, система образования, церковь, армия, государство, спорт и т.д.);
- различные сферы социальной жизни (экономика, политика, быт и т.д.);
- конкретные общественные отношения, отражаемые в соответствующих формах сознания (социология права, науки, культуры, религии и др.) [36, С. 80].

Важно исходить из методологического принципа, примененного к оценке *социологии молодежи*, но верного и относительно *социологии образования*: «Будучи отраслью единой системы социологического знания, социология молодежи тесно связана с другими её отраслями, поскольку изучает молодежь не только как социальный феномен, взятый изолированно, но и в контексте её включенности в разнообразные формы конкретных социальных отношений» [7, С. 15].



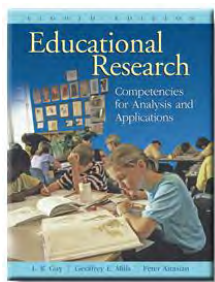
¹ Серьезная логическая проблема (особенно применительно к истории зарубежной социологии образования) – как избежать в теоретико-методологическом плане при характеристике отраслевой социологии анализа ее современного уровня. Такой анализ (при сложившейся окончательно структуре работы) будет дан нами лишь в третьей части книги. Поэтому мы избрали в данной главе такой методический прием – дать понимание социологии образования автором.

Мы согласны с А. Б. Гофманом [9, С. 5], что наличие *отраслей* – свидетельство зрелости любой науки, в том числе и социологии. Как справедливо отметил Г. Е. Зборовский, «история социологии есть сама социология в ее изменении, совершенствовании, развитии». Во многом, на наш взгляд, это относится и к истории отраслевых социологий, в частности, социологии образования. Очень важным в этом плане представляется подход Г. Е. Зборовского: «отраслевая социологическая наука имеет свой теоретический арсенал с полным набором разноуровневых и разномасштабных теорий. В каждой отрасли социологии есть свои теории, без их наличия говорить о ее существовании неверно» [14, С. 53]. Именно *анализ становления и обогащения этого теоретического арсенала* зарубежной социологии образования будет для нас определяющим [См.: 34]. Обобщение эмпирического материала, накопленного нашими зарубежными коллегами-социологами образования, как правило, останется за кадром.

Применительно к социологии образования можно употреблять не только определение «отраслевая социология», но и «*теория среднего уровня*» [3, С. 39]. При этом важно уточнение термина Р. Мертоном, на которое обратил внимание Н. Е. Покровский: Мертон использует термин «*range*» (размах, область захвата, радиус действия), а не «*level*» (уровень) [33, С. 115], т. е., акцентирует *сферу, область, уровень*, в рамках которой выделяются свои – общие и более специальные – теории, свой эмпирический уровень.

Анализ *семантического поля понятия «образование»* (англ. *education*¹; нем. *Bildung*) в разнообразных словарях позволяет выделить ряд концептов, в совокупности раскрывающих его полисемантическую и полифункциональность:

- результат усвоения систематических знаний, умений и навыков;
- обучение и самообразование как основные пути к получению образования;
- передача знаний от одного поколения к другому посредством прямого обучения;
- обучение в особой образовательной среде, в которой индиви-



¹ См.: *educate* – воспитывать, давать образование, тренировать; *education* – образование, культура, воспитание; *educational* – образовательный, воспитательный, учебный, педагогический; *educative* – воспитывающий, воспитательный, просветительский; *educator* – воспитатель, педагог; *formation* – образование, создание, формирование; *instruct* – учить, обучать, информировать, сообщать; *instruction* – обучение, инструктаж, команда, инструкция, программа; *imparting of knowledge* – передавать знания; *learn* – учиться, учить что-либо, научиться чему-либо; узнавать; *learner* – ученик, учащийся; *learning* – учение, изучение, ученость, эрудиция; *scholar* – ученый, грамотей, знаток, стипендиат, ученик; *school* – школа (*primary* – начальная, *secondary* – средняя, *higher* – высшая); *schooling* – образование, школьное обучение, плата за обучение; *student* – студент, изучающий что-либо, любитель научных занятий, ученый; *study* – научное занятие, изучение, исследование, приобретение знаний; наука, предмет изучения; *teach* – учить, обучать, приучать, отучать; *teachable* – доступный, усваиваемый, способный к обучению; *teacher* – учитель(ница), преподаватель(ница); *teaching* – обучение, учение, доктрина; *training* – воспитание, обучение, тренировка; *tuition* – обучение, плата за обучение; *tutor* – домашний учитель, репетитор, наставник, руководитель студента, опекун; (ам.) преподаватель вуза; обучать, руководить, наставлять, давать частные уроки; *upbringing* – воспитание [28, С. 197-198, 244, 299, 314, 343, 525, 580-581, 597, 616, 625].

ды (особенно в современную эпоху, когда образование приняло массовую форму) проводят несколько лет;

- одно из наиболее значимых средств социального воспроизводства сообщества и повышения потенциала его адаптивных возможностей и перспектив социокультурного развития в постоянно меняющихся исторических условиях его существования;

- решение задачи социализации и инкультурации личности обучаемого посредством трансляции ему фрагментов общего и специализированного социального опыта, накопленного человечеством в целом и собственным сообществом, в частности;

- обучение человека специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности (в том числе – творческой, инновативной) в рамках осваиваемой им социально-функциональной роли (специальности) в общественном разделении труда;

- усвоение личностью норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность членов сообщества и поддерживающих необходимый уровень социальной консолидированности людей;

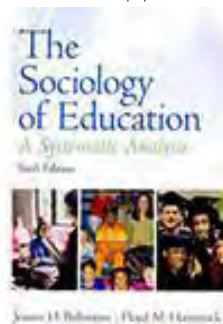
- процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру: «давать образование» означает вести дальше, развивать, выявлять способности; это – процесс «выведывания» чего-то, установления связей, особенно тех связей, которые отражают фундаментальные соотношения объектов или событий;

- социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества;

- институционализированный процесс, на основе которого передаются ценности, умения и знания от одного человека, группы, сообщества – к другим;

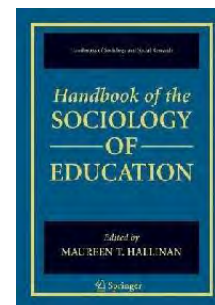
- функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности, которая реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей;

- источник проблемности и парадоксальности как самой практики образования, так и рефлексии образовательной деятельности, ее теоретических описаний, интерпретаций и понимания – событие в единой практике активности двух онтологически несоразмерных субъектов – нормативных культур и социума, персонифицированных в фигуре учителя, с одной стороны, и



спонтанной, произвольной, креативной индивидуальности ученика, – с другой стороны. Феноменально эта событийность двух активностей предстает: то как сотрудничество и кооперация, то как борьба или игра – противоборство;

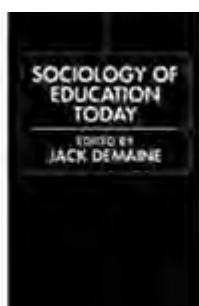
- многозначное понятие, обозначающее и сферу социокультурной практики, и отраслевую систему, и специально организуемый процесс, и определенный результат деятельности; другой аспект многозначности слова «образовывать» – «выставлять образец и устанавливать предписания» и «формировать уже имеющиеся задатки»;
- отрасль экономики, хозяйства страны, объединяющая организации, учреждения, предприятия, занятые обучением, воспитанием, передачей знаний, выпуском учебной литературы, подготовкой учительских кадров;
- целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).



Интересны попытки дать краткое, но интегративное определение понятия «образование»: образование – это достояние личности; процесс обретения личностью своего достояния; социальный институт, существующий для помощи всем гражданам обрести такое достояние [См.: 2, С. 15]. Ограниченность подобных определений с социологической точки зрения – нечеткость исходного понятия («достояние»), невозможность его эмпирической интерпретации.

Выявить различные аспекты и нюансы понятия *образования* позволяет лингво-семантический анализ.

Следует обратить внимание, что понятие *education*, которым образование обозначается в ряде современных европейских языков, происходит от латинского *educere* – вести; слово *educio* имеет смысл «кормить», «взрачивать», и не случайно для образования подчас на равных правах использовались понятия *educatio* и *cultus*. В немецком языке образование, «*Bildung*», буквально означает «строительство», «построение». Итак, в исходном своем смысле образование означает «построение», «создание» образа человека. Понятия *instruction* – построение, *destruction* – разрушение,



obstruction – преграждение имеют то же происхождение. Возвращаясь к латыни, следует заметить, что *doctor* восходит к *doceo* – учить, объяснять, показывать, а *master* (*mister*) означает хозяин, наставник, смотритель. Таким образом, образованный человек – это не просто грамотный, а образовавшийся, прошедший «*пайдейю*», если вновь обратиться к античности [См.: 10].

В англоязычных странах, например, фактически от-

существует даже понятие «педагогика», отождествляемое с понятиями «воспитание» и «образование», а они не дифференцированы друг от друга¹ [11, С. 3].



Древние римляне использовали слово «ludens» для обозначения сразу двух таких разных, на наш современный взгляд, понятий – «игра» и «школа». Не отсюда ли тянутся истоки современных теорий, в которых *игру* предлагается рассматривать как основную форму деятельности не только на *дошкольной*, но и на более поздних ступенях школьного обучения, а ОДИ (организационно-деятельные игры) и другие формы «деловых игр» считаются одной из наиболее активных форм обучения.

Некоторые исследователи считают, что в немецком языке слово «*Wissen*» (знание; познания) является одновременно и более, и менее широким, чем английское «*knowledge*» (знание, познание, наука). В немецком существует различие между обозначением *результата* познания («*Wissen*») и *процесса* получения знания (*Erkenntnis*). Менее широкое понятие «*Wissen*» в принципе совпадает с «*knowledge*», более широкое фиксирует не различие между результатом и процессом, а качество полученного результата. Здесь знание – более широкое понятие, чем *наука* («*knowledge*»), поскольку включает в себя и «ненаучные формы – религию и искусство», а также «знания обыденного мира» [12, С. 168-169]. Язык закрепил и различия в понимании *социализационной роли образования*. Так, в английском языке подросток – adolescent (ad oles cera – выращивать), в польском языке – wyrostek – выросший. Итак, или «меня выращивают», или «я расту» [6, С. 29 - 30]. В этом же ряду и изменение сути понятия «педагог» – *педагогом* (от греч. *paidagogos* – ведущий ребенка) раньше назывался специальный человек (как правило, раб), сопровождавший ребенка в школу и обратно. Ныне же акцентируется развивающая ребенка функция педагога.

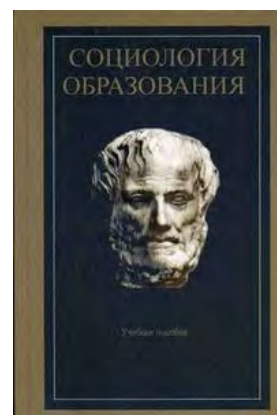
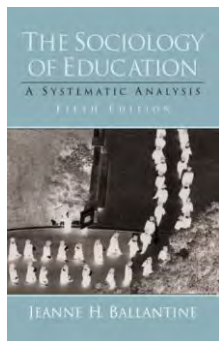


¹ Интересны в данном отношении размышления Л. Н. Толстого: «Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, – таковы слова: воспитание, образование и даже обучение». Великий русский писатель подчеркивал, что «педагоги никогда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем не в состоянии выразить своих мыслей иначе, как употребляя слово: образование, воспитание, обучение или преподавание. Необходимо должны быть раздельные понятия, соответствующие этим словам. Может быть, есть причина, почему мы инстинктивно не хотим употреблять эти понятия в точном и настоящем их смысле; но понятия эти существуют и имеют право существовать отдельно». Примечательны и его наблюдения над иностранной языковой практикой: «В Германии существует ясное подразделение понятий – Erziehung (воспитание) и Unterricht (преподавание). Признано, что воспитание включает в себя преподавание, что преподавание есть одно из главных средств воспитания, что всякое преподавание носит в себе воспитательный элемент, *erziehliges Element*. Понятие же – образование, *Bildung*, смешивается либо с воспитанием, либо с преподаванием. Немецкое определение, самое общее, будет следующее: воспитание есть образование наилучших людей, сообразно с выработанным известной эпохой идеалом человеческого совершенства. Преподавание, вносящее нравственное развитие, есть хотя и не исключительное средство к достижению цели, но одно из главнейших средств к достижению ее, в числе которых, кроме преподавания, есть постановление воспитываемого в известные, выгодные для цели воспитания, условия – дисциплина и насилие, *Zucht*. Образование, *Bildung*, в Германии, в обществе и даже иногда в педагогической литературе, как сказано, или смешивается с преподаванием и воспитанием, или признается явлением общественным, до которого нет дела педагогике. Во французском языке я даже не знаю слова, соответствующего понятию – образование: *education, instruction, civilisation* [выучка, наставление, просвещение (фр.).] совершенно другие понятия. Точно так же и в английском нет слова, соответствующего понятию – образование» [38].

В последние десятилетия акценты зарубежных (да и отечественных) социологических исследований в сфере образования постепенно смещаются к *социальным аспектам содержания* образования с позиций передачи культуры, организации образовательной деятельности, что отражает повышение интереса к *личностному* аспекту образования, поскольку именно личность выступает основным субъектом социальных изменений. Все более явно происходит обозначенный А. Шюцем¹ «возврат «забытого человека» в лоно социальных наук» [43, С. 100]. Сама логика внутреннего развития зарубежной и отечественной социологии образования, современная ситуация в российском обществе и системе образования обусловили формирование интереса к проблематике *личности педагога и учащегося, студента*, в частности, к проблемам *особенностей социализации личности* в процессе обучения, выявлению факторов, способствующих или препятствующих формированию личностного потенциала субъектов образовательного процесса, совершенствованию качества образования.

Социология образования призвана выявить, каков *социальный вызов образованию со стороны современного общества*? Насколько оно сегодня готово ответить на вызовы времени? Кардинальное изменение значимости и социальной роли образования – один из важнейших социальных процессов в современном социуме, что и определяет возрастающий интерес науки (в том числе – социологии) к проблемам образования.

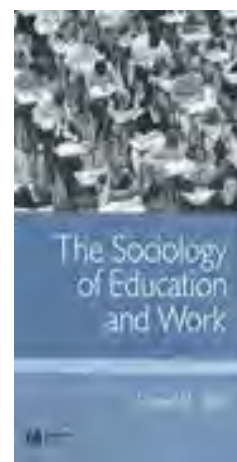
Не менее значима и проблема *социальной ответственности образования*. В данном отношении мы солидарны с позицией Б. С. Гершунского. Подчеркивая противоречивые итоги XX в., который «принес человечеству не только выдающиеся достижения в науке, технике и технологии, прорыв в космос, незабываемые образцы благородства и величия человеческого духа, обогащение культурного наследия, достижения в сфере литературы и искусства», но «глобальные, катастрофические по своим последствиям разрушительные катаклизмы, войны и революции, тоталитаризм и фашизм, расовую ненависть, межнациональные и религиозные распри, международный терроризм, реальную опасность ядерного взаимоуничтожения и экологического коллапса, трудно поправимые деформации нравственных идеалов и ценностей», он ставит вопрос: «Несет ли образование свою долю ответственности за те крайне неблагоприятные тенденции в нравственной, духовной сфере человеческой цивилизации, которые сложились к



¹ Мы используем более распространенную в отечественной социологии транскрипцию фамилии американского социолога-феноменолога – Шюц, хотя в переводе его работы предпочтение отдано иному – Шютц.

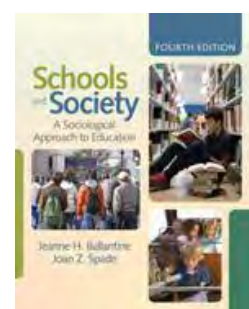
концу XX века и ставят под угрозу саму жизнь на планете Земля?» И четко отвечает: «Да, несет» [8, С. 14].

Реформы в образовании, постоянно идущие или готовящиеся, требуют их серьезной корреляции с *социокультурными* процессами. Фундаментальные изменения в обществе отражаются в ценностях актуальной культуры, в *смене парадигм познания*. В современном мире (в том числе и в России) исследователи образования и культуры имеют дело с сосуществованием разных детерминант. По данным социологических опросов, многие россияне определяют свою социальную удовлетворенность социально-экономическими реформами в основном по критериям реализации своих материальных интересов. Но нельзя не видеть и тех, кто ориентируется преимущественно на культуру, постматериальные ценности. Тем самым, социолог оказывается в ситуации, сходной с существующей в новейшем постклассическом естествознании: неустранимая множественность точек зрения на одну и ту же реальность означает невозможность «божественной» точки зрения, с которой открывается вид на всю реальность, истина в последней инстанции. Новая эвристика предполагает неклассический взгляд на социокультурную, образовательную реальность, ориентируется на новые регуляторы, предписания: плюрализм, ипостасность, холизм, синергизм, дополнительность, релятивизм, нелинейность. Именно эти принципы должны постепенно стать основными в процессе познания, в системе образования. Соответственно, появляется новый инструментарий, позволяющий содержательно, качественно определить эффективность образовательных реформ. Описывая новые научные методологии, многие авторы используют понятие «*постмодернизм*» [23]. Причем речь идет не столько о формальных поисках, сколько о важном компоненте актуальной культуры конца XX в. В конечном счете, суть проблемы – отказ делить людей на «творцов» и «мещан».



Постмодернизм стирает (во всяком случае – концептуально) оппозицию между массовой и элитарной культурой, противостоит стремлению к глобальным проектам и трансформациям, реализующимся сверху и за счет тех, кто лишен возможности изложить свою точку зрения. Для системы образования здесь открывается поле поиска ответов на дьявольски сложный вопрос: «Как совместить качество и массовость образования?».

Постмодернистское мировидение лишь часть сегодняшней актуальной культуры, создающей новые ориентиры для образования. Это связано и с глубинным социокультурным процессом – быстрым усложнением социального мира, которое опрокидывает основу классической науки – простоту [См.: 18, 29, С. 73-80, 41 и др.]. Не может не зашататься и вся конструкция современного образования, опирающегося на методологию и методику упрощения, сведения сложного к простому, движения мысли от простого к сложному. В результате реальный со-



циальный мир и его образ в сознании современного учащегося все более расходятся. Возникает насущная потребность в формировании у учащихся нового синергетического мировидения, в котором понятие «сложность» является ключевым¹.

Синергетика подчеркивает пределы человеческих возможностей. Оказалось, что не все проблемы имеют решение (во всяком случае – эффективное, легитимное, нравственное). В процессе обучения эти пределы связаны с лавинообразным увеличением количества информации. Попытки системы образования ответить на этот вызов традиционно-механическим увеличением объема изучаемой информации или сроков обучения – неэффективны, но связаны с бессмысленной растратой сил и средств, а самое главное – творческого потенциала учащихся (да и учителей, педагогов).

Подчеркнем и то, что синергетический подход к системе образования требует учета *особенностей* этой системы. Как отмечает В. А. Сухомлин, «одним из характерных ее свойств, которое не учитывается реформаторами, является так называемая *унаследованность* (*legacy*). Унаследованные системы за долгое время использования становятся неотъемлемой частью жизни и деятельности многих людей. Когда эти системы начинают заметно отставать от

требований современных или грядущих технологий, встает естественный вопрос об их обновлении. Учитывая наработанную за годы практическую ценность унаследованных систем, их чрезвычайную сложность, а также высокую стоимость их полной реконструкции, для обновления унаследованных систем применяют специальные технологии. Такие технологии позволяют сохранить все полезные функции унаследованной системы, перевести ее на рельсы современных решений, обеспечить гибкую интеграцию со всем информационным миром»

[38, С. 5].

Еще один важный аспект социокультурных изменений – их *динамизация*. Сбывается давний прогноз Тоффлера о «футурошоке» («стабильность умерла»). Отсюда важнейшая задача образования – ориентация молодых людей на готовность к жизни не только в усложняющемся, но и в быстро меняющемся социальном мире. Но ее решение – и в этом серьезное противоречие – не может не натолкнуться на естественный *консерватизм* школы как социального института.

Крайне важно – и для социума, и для каждой личности, и для самой системы образования – избегать ситуаций (или сравнительно успешно преодолевать их), отмеченных французским писателем и философом-экзистенциалистом А. Камю: «Школа готовит нас к жизни в мире, которого не существует» [16].

Сложное, динамичное современное общество создает

Л.Ф. КОЛЕСНИКОВ
В.Н.ТУРЧЕНКО Л.Г.
БОРИСОВА

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Москва
«Просвещение»
1995

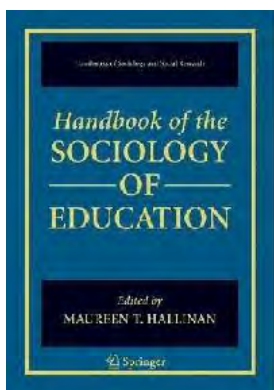
¹ Возможно, данное противоречие позволяет лучше понять ту проблему, на которую социологи образования выходят уже многие годы: учителя (на 70-80%) считают, что у большинства учащихся нет желания учиться, а ученики (50-60%) стремятся учиться, но... «не тому» и «не так».

благоприятную среду для расширения поля конфликтов. Они становятся одним из самых распространенных способов социального взаимодействия. Между тем из четырех основных принципов образования и воспитания в XXI в., выделенных экспертами ЮНЕСКО, – *научиться жить, научиться знать, научиться делать, научиться жить вместе* – именно последнему в сегодняшней системе образования уделяется наименьшее внимание. Но такое умение – жить в согласии с другими – не рождается само собой. От системы образования требуется формировать «культуру конфликта», «культуру согласия», «культуру мира и ненасилия», развивать одно из важнейших качеств личности XXI в. – толерантность, уважение к себе и к другим.

Цивилизация вступает в период, когда знания и информация станут важнейшим мерилом социального развития человечества. И *школа* (в широком смысле слова) превращается в *определяющий* социальный институт общества. Можно обратиться не только к перспективам, но и к сегодняшнему дню. Без серьезных изменений в образовании невозможны были бы ни научно-технический прогресс, ни достижения в мировой экономике, ни социально-политические изменения демократического характера.



В XX в. *образование* превратилось в одну из важнейших отраслей человеческой деятельности. Образование ныне стало делом большой политики. Правящие элиты развитых стран при разработке политической стратегии все более воспринимают идеи о качественном изменении социальной роли образования. Мы согласны с В. Садовничим в том, что «сегодня важнее серьезно задуматься над тем, какие задачи должна решать система образования, чем обсуждать те или иные ее конкретные стороны» [35, С. 3].



Важнейшая проблема современного образования – его *эффективность* для общества и для личности [20].

С позиций социологии *образование* в силу своей специфической роли в обществе предстает в различных ипостасях:

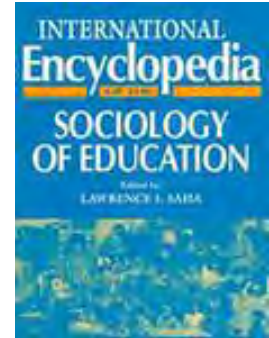
- *вид и процесс деятельности*; деятельностный подход акцентирует внимание на образовании как сфере социальной активности индивида, социальных групп, как особой деятельности социальных субъектов;
- *качественная определенность человека*, обладающего совокупностью систематизированных знаний, умений и навыков, которые он приобрел самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях;
- *ценность*, которая опосредует взаимодействие социальных субъектов в процессе обучения (социокультурный подход).

Социокультурный подход сформировал новый взгляд на образовательный процесс с позиций личности, ее потребностей, установок, мотивов, интересов, ценностей и активности в нем. Личностное измерение образования выходит на



первый план, поскольку основная роль в процессе социальных изменений принадлежит личности и социальной общности как субъектам действий [30, С. 11];

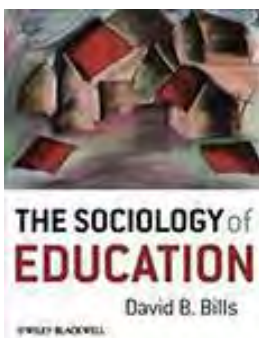
- *фактор изменения и воспроизводства социальной структуры общества* и показатель социального статуса индивида (стратификационный подход);
- *социальная система*, которая характеризуется как совокупность систем преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений различных и подведомственных им учреждений и предприятий, то есть дошкольное, школьное, профессионально-техническое, среднее специальное и высшее образование рассматривается сквозь призму образовательных и профессиональных программ;
- *институт общества*, выполняющий функции подготовки и включения индивида в разные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества;
- *сфера деятельности*, которая, с одной стороны, интегрирует различные по форме компоненты учебной деятельности в единую подсистему общества, с другой, выступает полем



взаимодействия учебного процесса, учебной деятельности с другими видами и формами жизнедеятельности субъекта по поводу функций образования;

- *социально-образовательное пространство* – «социальное пространство, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [20, С. 67-68]. В социально-образовательном про-

странстве размещены не столько физические объекты, наполняющие пространство, сколько различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер образовательных процессов в целом. Осуществление педагогической деятельности в социально-образовательном пространстве позволяет создавать условия для становления и развития личности в более широком социальном контексте, учитывая разнообразие интересов и склонностей обучаемых.



Специфику социологического подхода к образованию можно определять по-разному. Представляется эвристичной трактовка Л. Н. Коганом *сущности социологии образования*: «Социология образования призвана дать ответ на следующие вопросы:

- 1) в какой мере существующая система образования удовлетворяет общественные потребности в образованных, подготовленных людях, в том числе в специалистах в разных

отраслях народного хозяйства;

2) в какой степени эта система удовлетворяет потребности и интересы обучающихся;

3) что является стимулом образования: практические, инструментальные нужды или же превращение потребности в знаниях в самоцель личности;

4) влияние образования на все системы общественной жизни;

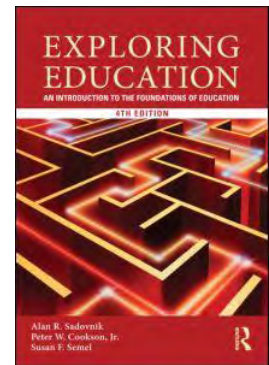
5) перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи всех элементов этой системы» [19, С. 72-73].

Самым важным в данном определении видится ориентация на *интегративный* подход в социологии. Это позволяет преодолеть ограниченность *социоцентристского* (от общества к человеку) и *антропоцентристского* (от человека к обществу) подходов и рассматривать образование в ракурсе удовлетворения социальных потребностей и общества, и личности.

Образование можно изучать с разных научных позиций: социологических, философских, педагогических, социально-психологических, культурологических [See: 1]. «В чем сущность *социологического* подхода к образованию, чем он отличается от *педагогического*? – ставит вопрос Г. Е. Зборовский и отвечает. – Прежде всего, пониманием образования не только как социальной системы (или даже совокупности нескольких социальных систем), но и как социального института, включенного в структуру существующих общественных отношений. Следовательно, социологический подход нацелен на определение места и роли образования в обществе. Социологический подход означает рассмотрение образования как одного из наиболее значимых элементов образа жизни людей, тесно связанного с другими элементами повседневного (регулярного) способа деятельности» [13, С. 35-36]. Если рассматривать образование как единство деятельности, системы и социального института, то все эти компоненты – исторически видоизменялись.

Истоки многих проблем образования в нашей стране – в *низком уровне востребованности знаний и культуры*. А это в свою очередь деформирует весь учебный процесс, не создает достаточных мотивов и стимулов к эффективной учебе. Наиболее общей, стратегической целью образования должны стать *воспроизводство и развитие культуры* во всем ее многообразии. Интересно в данном случае мнение П. Бурдье, что едва ли можно отделить социологию образования от социологии культуры [5, С. 65].

Представляется, что этот – *социокультурный, нравственный* – аспект образования удачно уловил В. Даль: «Образовывать, образовать – кого, совершенствовать, улучшать духовно, просвещать; иногда придавать наружный лоск, приличное, светское обращение, что составляет разницу между просвещать и образовать. Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учение образует ум, воспитание и нравы. ...Образованный – сделанный, сложенный или составленный; образованный □ человек, получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям;



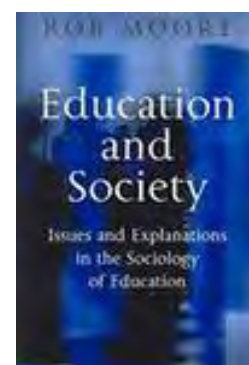
образованный □ научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи, первое, умственное образование; второе, внешнее; для нравственного нет слова» [10, С. 613-614]. Можно выделить и более конкретные цели обучения: подготовка человека к включению в сложный окружающий мир; индивидуальное развитие человека.

Происходит *гуманизация целей образования*, утверждается ориентация на свободное саморазвитие человека. При этом нельзя не учитывать и то, что современная индустриальная (постиндустриальная) цивилизация содержит и немало дегуманизирующих моментов, определяя процесс отчуждения личности. «На протяжении всего XX столетия нарастало чувство абсурдности бытия. Технический и научный прогресс резко усилился, но обнаружил свою полную отрешенность от забот и тревог, которые обуревают человека в его повседневной жизни... Духовная притягательность всех старых ценностей в XX веке была безвозвратно утрачена» [11, С. 397-398]. Исторический излом, смена парадигмы миропонимания, разрушение привычных представлений и системы ценностей актуализируют мировоззренческую, духовно-нравственную проблематику. Основой мировоззренческой культуры личности является знание: философское, естественнонаучное, гуманитарное и т.д. Знание – познание как форма теоретического освоения мира и интериоризированная индивидом культура формируют мировоззренческий комплекс человека. Основной формой обучения должен стать *диалог*. Соответственно, образование выходит за рамки простого обслуживания социально-экономического развития, все более становясь основой сохранения и воспроизводства культуры.



Изменения в целевых установках образования сопровождаются *новыми явлениями в обучении*:

- *коренное изменение содержания знаний* (переход к целостному, интегрированному знанию, дающему не столько информацию, сколько методы ее освоения, ориентация на ценностное знание, развивающее духовные, нравственные основы личности);
- *возрождение развивающей педагогики, идущее весьма трудно и противоречиво*;
- *изменение организационных основ современного образования* (возрастание самостоятельности учебных заведений, повышение роли органов местного самоуправления, развитие альтернативных образовательных учреждений);
- *переход* (в образовании, самообразовании) *к реализации принципа непрерывности*. Принцип «образование на всю жизнь» сменяется принципом «образование в течение всей жизни»: «Образование становится фактором, который сопровождает преобладающее большинство людей всю их жизнь, а не только годы раннего детства» [40, С. 19]. Всемирный форум по социальному развитию (Копенгаген, 1995) определил необходимость «проведения в

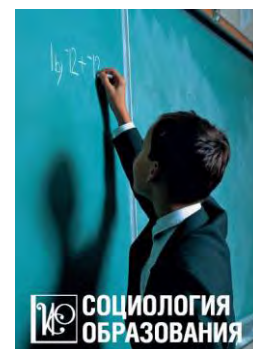
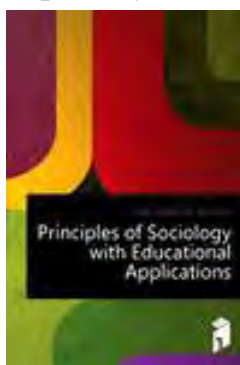


жизнь стратегий, побуждающих людей поддерживать, совершенствовать и модифицировать свои навыки и умения в течение всей жизни посредством образования и профессиональной подготовки» [Там же];

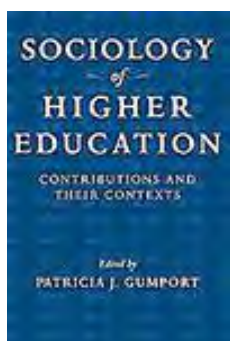
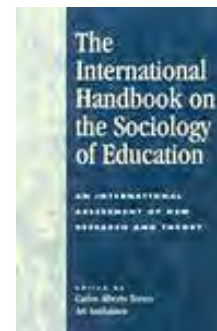
- *возрастание роли самообразования.* До 1950-х гг. основным принципом работы школы было – обучить ребенка тому, что он «должен знать», когда вырастет. Ныне ситуация кардинально меняется. Характерно мнение Т. Хюсена: «В быстро меняющемся индустриально развитом обществе любые специальные знания быстро устаревают. Человек должен постоянно учиться, чтобы приспособиться к изменениям, порожденным развитием науки и техники. Это означает, что главное в процессе учения (а он должен продолжаться всю жизнь) – основные навыки восприятия новых знаний. Эти навыки, которые можно применять в разнообразных, непредвиденных ситуациях, обретают стратегическое значение. Наиболее важным из них является, конечно, умение самостоятельно учиться» [Там же. С. 12]. Представляется, что с учетом отмеченной тенденции справедлива позиция Е. А. Шуклиной, обосновавшей институционализацию социологии самообразования как самостоятельной отраслевой социологии [42];

- *изменение стратегии образовательной политики.* Смена ориентира образования: «готовить сегодняшних граждан для жизни и работы в завтрашнем мире, в котором единственным постоянным фактором будет изменчивость» [12, С. 8]. Учет потребностей и долгосрочных перспектив социально-экономического, научно-технического и социокультурного развития России и всего мирового сообщества – основа стратегии развития отечественной системы образования. Перед социологией образования возникает необходимость выйти за пределы изучаемой системы, освоить полученные в других отраслевых социологиях данные о тенденциях и перспективах социально-экономического развития, обосновать – на этой широкой основе – перспективный социальный заказ системе образования.

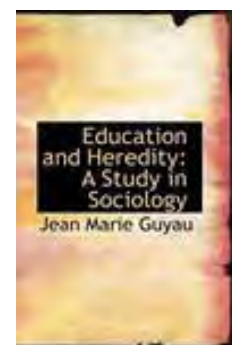
С точки зрения образования как *деятельности* основным выступает отношение «учитель – ученик». Наши украинские коллеги, подчеркивая это, отмечают: «социальное взаимодействие между непосредственно обучающим и обучающимся субъектами составляет первичную форму существования социальных отношений в образовании» [24, С. 72]. Но и оно – при всей его универсальности – изменялось от эпохи к эпохе. Призвание учителя возникает как «встреча» его деятельности с отношением учеников. Поскольку образование как деятельность является двунаправленным процессом, то не только профессиональное знание предмета, но и «свет» в глазах учеников – необходимые моменты деятельности учителя. Не все ученики выбирают профессию учителя, но если учитель реализует свое призвание, то этот пример может транслироваться в другие профессии.



Самая простая трактовка образовательного процесса – *субъектно-объектное отношение*, в процессе которого транслируется жизненный опыт старшего поколения. Субъект-объектные отношения реализуются в стремлении школы формировать личность согласно требованиям общества, приспособить ученика к существующим социальным условиям. В какой-то мере это соответствовало общей функции традиционной социологии, характеризую которую З. Бауман отмечал: «социология стала рассматривать общество как объект манипуляции, внутренние свойства которого нужно лучше узнать, чтобы он стал податливее и восприимчивее к той форме, которую ему захотят придать» [4, С. 35]. В русле такого подхода роль учителя как бы сводилась к функции государственного служащего. Образование как субъектно-объектный процесс – не просто взаимодействие «учитель-ученик», а скорее отношение «государство-школа». Но в последнее время усилиями многих теоретиков (особенно – в рамках концепции «педагогики сотрудничества») показано: образование нужно понимать и как *«субъектно-субъектное» отношение*. Это означает – рассмотрение человека как основной цели, ценности, меры образования.



Гуманизация системы образования – это создание оптимальных условий для развития способностей каждого ученика, для формирования творческой индивидуальности. И тут мы сталкиваемся с очевидным парадоксом современных систем образования: они, как и многие другие социальные институты, оказывают на индивида *уподобляющее воздействие* с целью его подготовки к профессиональной деятельности. Однако в современных видах деятельности (и особенно в науке) возрастает значимость способности человека к *творчеству*, которая нередко выхолащивается системой образования.



Изменение целей и содержания образования требует перемен в *технологии обучения*. В традиционной педагогике обучение сводилось, в конечном счете, к набору технологий передачи готового материала. Основной смысл новой педагогической концепции – поворот к формированию культурного, духовного *потенциала*, который будет востребован в будущем. Из прошлого опыта отбирается то, что необходимо для будущего. В этом случае говорят об активности ученика и диалогичности самого процесса образования. Дискуссия между представителями этих точек зрения привела к пониманию, что эти подходы в сущности взаимодополнительны. Идея взаимодополнительности позволила говорить об интегративности и процессуальности процесса образования.

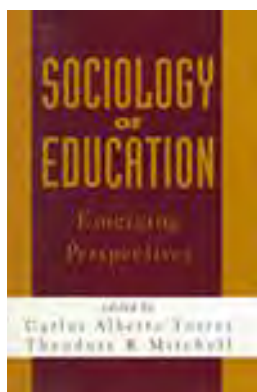
Итак, образование – не просто обстоятельство, а необходимое обстоятельство: пока существует человеческое общество (разделенное по полу, возрасту и труду) будет существовать процесс образования. Но формы этого процесса будут постоянно изменяться. Субъекты образования – «учитель» и «ученик» – могут рассматриваться как его функции. А это позволяет объединить

проблему формы и содержания образования с субъектным и структурно-функциональным подходами. Это опять-таки не две разные проблемы, а одна проблема, выступающая в разных обликах. Наконец, образование – не только *обстоятельство*, не только *необходимое обстоятельство*, но и *постоянное обстоятельство*. Образование всегда связано с определенной социокультурной сферой. Оно – один из наиболее динамичных факторов воздействия на социальные процессы. Это позволяет охарактеризовать образование как важнейший *социальный институт* общества конца XX – начала XXI вв. и как особый *вид человеческой деятельности* по получению знаний, умений, по формированию личности.

Возможны два подхода к социологии образования: *институциональный подход*; *личностный подход*.

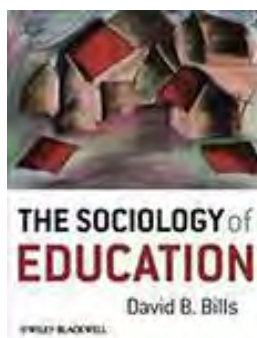
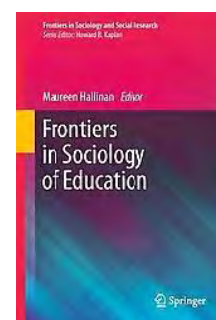
Образование как *социальный институт* выступает в различных проявлениях, исследование которых и составляет предмет социологического анализа:

- *сфера жизни общества*, на которую воздействуют различные социальные условия, определяющие многоплановость *социальной среды* школы, педагогической среды;
- *важный канал социальной мобильности, воспроизводства социальной структуры и социально-профессиональной структуры общества* (и – соответственно – воспроизводства усиливающегося в российском обществе социального неравенства [22]);



- *реализация разнообразных функций и институционализированная форма удовлетворения разнообразных образовательных потребностей обучающихся* [32];

- *особый вид социального пространства, структура образовательного пространства определяется уровнями и профилями образования* (уровни – дошкольное, начальное, среднее, высшее, после-вузовское; профили – общее, профессиональное /техническое, гуманитарное, социально-экономическое, естественнонаучное; педагогическое, инженерное, юридическое, сельскохозяйственное и



- т.д./), его *масштабами* (глобальное, европейское, федеральное, региональное, муниципальное и т.д.), *взаимосвязью между его отдельными компонентами*;

- *сеть образовательных учреждений*, различающихся по характеру и уровню материально-технической базы. Реальный разрыв в этих условиях педагогического процесса, в стартовых позициях для пединноваций должен учитываться при оценке их возможностей и результатов;

- *форма занятости и трудоустройства работников* этих учреждений, характеризующаяся определенной *степенью и качеством кадрового обеспечения отрасли* в масштабах страны, отдельных регионов и территорий;

- *процесс обучения*, включающий и субъектов (Учитель-Ученик), и содержательную сторону (учебные планы, программы с набором определенных предметов, дисциплин, курсов). Соответственно, применительно к системе образования можно говорить об *особых социальных общностях* (педагоги и учащиеся) и об *учебной и обучающей деятельности* как особых видах *социокультурной деятельности*;
- *определенная ценность*, связанная с установками, интересами, ориентациями и учащихся, и их родителей, и учителей;
- *определенные результаты, уровень и качество образования*, степень их соответствия не только индивидуальным склонностям учащихся, но и многообразным запросам общества, рыночной экономики. Речь идет о *функциональной грамотности* современного выпускника школы, его готовности к жизни и работе в XXI в. Отсюда перенос акцента с непосредственных результатов обучения на формирование у учащихся современных методов анализа, мышления, потребности в самообразовании;
- *сфера образовательных услуг*, в развитии которой надо все более ориентироваться на разнообразные (и по содержанию, и по готовности оплатить их – частично или полностью) запросы и потребности учащихся и их родителей;
- *различные формы организации управления* учреждениями образования и педагогическим процессом;



- *система проектирования будущего*, на что обратил внимание еще в 1980 г. Ф. Р. Филиппов: «Образование как система – это уникальный социальный институт, призванный развивать и преумножать человеческий капитал, формируя идеи, социально-значимые идеалы, мировоззренческие позиции, надежды, конструирующие как будущее общество в целом, так и судьбу отдельных людей. Образование – это система проектирования будущего» [39, С. 19].

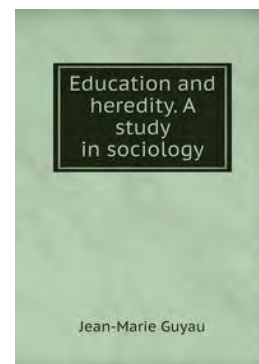
При всей значимости институционального аспекта социологии образования сегодня все более на первый план выходит её *личностное измерение* – потребности, установки, мотивы, ценностные ориентации образовательной деятельности молодых людей. Социологи все чаще изучают *образовательные интересы*. Связь *ученик – школа (студент – вуз)* проявляется многопланово:

- обновление содержания образования, педагогические эксперименты и инновации во многом определяют *характер учебной деятельности ученика, студента*. В школе (вузе) он получает не только знания и умения, *формируется его потребность в непрерывном образовании, навыки самообразования*;
- общаясь с учителями (педагогами, преподавателями) и сверстниками, одноклассниками (сокурсниками), он приобретает столь необходимый для последу-

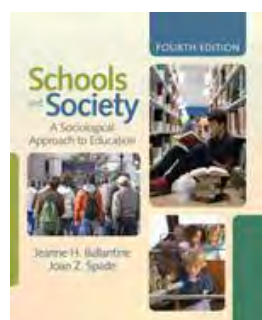


ющей жизни *опыт общения в коллективе* и умение соотносить свои интересы с интересами других¹. Наличие такого опыта поможет молодому человеку *адаптироваться* в новом для него коллективе (трудовом, учебном);

- именно в школе и вузе (не только в них, конечно) у взрослеющего подростка и молодого человека формируются *жизненные ориентиры и ценностные ориентации*, во многом определяющие его дальнейший жизненный путь. И сегодня актуально (может быть, даже еще более актуально, чем раньше), мнение российского мыслителя И. Ильина: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, техническое умение, которыми он, бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, начинает злоупотреблять» [27,

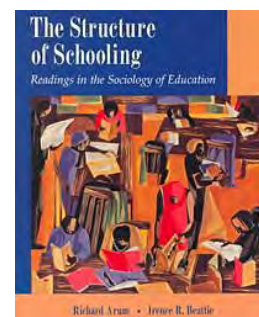


С.52]. В этой связи особую значимость приобретает такая функция школы, как «*легитимизация*» – «принятие и признание субъектами знаково-символических систем (дисциплин) как своего собственного знания, как ориентиров поведения» [30, С. 29];



- наконец, обучение в школе – это и *период профориентации, выбора профессии и первичной профподготовки*, а обучение в вузе – освоение профессий, требующих высокой квалификации, профессиональное самоопределение.

Основное направление перемен – *от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным*. Поворот к *демократическому типу* социально-педагогического взаимодействия предполагает, прежде всего, изменение в ориентациях педагогов в сторону утверждения принципа гуманизма: *понимание человека как основной цели, ценности, меры образования*. Основным смыслом нового типа социально-педагогического взаимодействия – *поворот к формированию культурного, духовного, «человеческого» потенциала, который будет востребован в будущем*. Из прошлого опыта отбирается то, что необходимо для будущего. Этому типу социально-педагогического взаимодействия соответствует ориентир нашего анализа – *историко-социологический анализ уроков зарубежной социологии образования*.



Список литературы:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М.: Альфа, 2002. 168 С.

¹ Как образно выразился французский историк воспитания и образования А. Марру, «любое высшее образование включает глубокую, цельную и личную связь между учителем и учеником, где элемент чувства, чтобы не сказать страсти, играет значительную роль». Марру подчеркивает: «когда грек говорит об «образовании ребенка», речь идет прежде всего и по преимуществу о моральном воспитании. Весьма значима в этом отношении семантическая эволюция (начатая в эллинистическом периоде), которая привела слово «педагог» к его современному значению «воспитатель»: дело в том, что этот скромный раб играл в воспитании ребенка более важную роль, чем школьный учитель; последний – не более чем ремесленник, занимающийся узким сектором понимания; напротив, педагог находится рядом с ребенком в течение всего дня, посвящает его в хорошие манеры и в добродетель, учит его держать себя по отношению к окружающему миру» [См.: 26, С. 132].

2. Sadovnik A. R., Cookson P. Jr., Semel S. An Introduction to the Foundations of Education. 4th Edition. L.: Routledge, 2013. 644 p.
3. Анурин, В. Ф. Социология: Учебник для вузов / В. Ф. Анурин, А. И. Кравченко. СПб.: Питер, 2010. – 432 с
4. Бауман З. Мыслить социологически: Учеб. пособие / Пер. с англ. под ред. А.Ф. Филиппова. М.: Аспект-Пресс, 1996. 255 с.
5. Бурдые П. Начала / Пер. с фр. М.: SocioLogos, 1994. 288 с.
6. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Социология молодежи. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. 430 с.
7. Волков Ю.Г., Добренев В.И. и др. Социология молодежи: Учебное пособие / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. Ростов н/Д: Феникс, 2001. 576 с.
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Педагогическое общество России, 2002. 351 с.
9. Гофман А.Б. 7 лекций по истории социологии. 2-е исправ. изд. М.: Книжный дом «Университет», 1997. 210 с. С.5.
10. Даль В. Толковый словарь великорусского языка. В 4-х тт. Т.2: Дрофа. М., 1979.
11. Двадцать лекций по философии. Учебное пособие. Екатеринбург: УрГУ, 2002. 408 с.
12. Деятельность в области образования во всем мире. Париж: ЮНЕСКО.. 1994. 68 с.
13. Зборовский Г. Е. Социология образования. Екатеринбург: РГППУ, 1993. Ч.I. 182 с.
14. Зборовский Г.Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века: Учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2007. 364 с.
15. Золотые цитаты и афоризмы об образовании и обучении [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.poznaysebia.com/2012/10/12/zolotyie-tsitatyi-ob-obrazovanii-i-aforizmyi-ob-obuchenii/>
16. Ильин И.А. О грядущей России. Избранные статьи. М., Воениздат, 1993. 368 с.
17. Историческая обусловленность представлений о задачах и содержании образования [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/istoricheskaya-obuslovlennost-predstavlenij-o-zadachax-i-soderzhanii-obrazovaniya-page-4.html>
18. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 283 с.
19. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3-е. М.: Едиториал УРСС, 2003. 290 с.
20. Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1992. 117 с.
21. Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. М.: Педагогика, 1991. 268 с.
22. Колтунова И.Р. Образование в период детства как пространство образовательного лидерства. Екатеринбург, 1999. 160 с.
23. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 552 с.
24. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
25. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования. Конспект лекций. К.: МАУП, 1997. 224 с.
26. Макс Вебер и современная социология: Памяти Риммы Павловны Шпаковой / Под общ. ред. А. О. Боронова, Н. Г. Скворцова. СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2008. 235 с.
27. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / Пер. с фр. А. И. Любжина, М. А. Сокольской, А. В. Пахомовой. М.: «Греко-латинский кабинет», 1998. 425 с.
28. Мюллер В. К. Большой англо-русский и русско-английский словарь. 200000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2008. 1008 с.
29. Немировский В. Г. Социология: учебник. М.: Проспект, 2010. 542 с.

30. Нечаев В. Я. Дисциплинарность – организационный принцип школьного образования // Педагогика. 2000. № 5. С. 27-32.
31. Нечаев В. Я. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992. 200 с.
32. Образование как социальный институт [электронный ресурс] Режим доступа: <http://socio.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=627>.
33. Покровский Н. Е. Одиннадцать заповедей Роберта Мертона // Социс. 1992. №2. С. 114-117.
34. Ручка А. О., Танчер В. В. Курс історії теоретичної соціології. К.: Наукова думка, 1995. 224 с.
35. Садовничий В. Пока еще не поздно // Поиск. 2002. №3.
36. Соколов В. М. Социология морали – реальная или гипотетическая? // Социс. 2004. №8. С. 78-88.
37. Сухомлин В.А. Пустое множество // Отечественные записки. 2008. №6.
38. Толстой Л. Н. Воспитание и образование [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.kulichki.com/inkwell/text/hudlit/classic/tolstoj/publ/vospitanie.htm>
39. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М.: Наука, 1980. 199 с.
40. Хюсен Т. Образование в 2000 году. Исследовательский проект /Пер. со швед. Под ред. В. Н. Столярова. М.: Прогресс, 1977. 344 с.
41. Чернавский Д. С. Синергетика и информация: Динамическая теория информации. Изд. 4-е. М.: Едиториал УРСС, 2013. 304 с.
42. Шуклина Е.А. Самообразование как отрасль социологического знания//Социс. 1999. №4. С. 87-94.
43. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологической социологии. М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.

1. 2. Сущность и назначение историко-социологического анализа

Интерес к социальной сущности образования своими корнями уходит в античную философию. Достаточно вспомнить глубокие рассуждения Платона о назначении знаний и о необходимости отбо-

«Прошлое представляет собой то «откуда?», без которого не узнать «куда?»

М. Я. Гефтер



ра необходимых человеку знаний. «Если ты знаешь, что́ здесь полезно, а что́ – нет, – писал древнегреческий мыслитель, – тогда тебе не опасно приобретать знания и у Протагора, и у кого бы то ни было другого; если же нет, то смотри, друг мой, как бы не проиграть са́мого для тебя дорогого. Ведь гораздо больше риска в приобретении знаний, чем в покупке съестного». И далее: «Знания нельзя унести в сосуде, а поневоле придется, уплатив цену, принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» [48, С. 423].

Проблематика образования исследовалась социологически в разных аспектах уже в классической социологии (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Д. Дьюи и др.). Проблематика историко-социологического анализа – при-

«Прошлое – лучший пророк будущего» Дж. Г. Байрон

менительно и к социологии в целом, и к отраслевым социологиям (в том числе – и к социологии образования) –

наталкивается на вопрос, сформулированный отечественным историком социологии А. Б. Гофманом: «Зачем социологии ее история?» [15, С. 16-18]¹ При этом отмечается и возможность *негативного ответа на этот вопрос*. В качестве примера он приводит слова английского философа А. Уайтхеда. Позицию Уайтхеда («Наука, которая не решается забыть своих основателей, погибла») другой историк науки – Т. С. Кун – оценил так: «Уайтхед хорошо уловил неисторический дух научного сообщества». Не соглашаясь с Уайтхедом, Кун подчеркнул важность «представить историю науки в линейном и кумулятивном



виде» [43, Гл. XI.]. Для Гофмана позиция Уайтхеда имеет смысл, поскольку «наука не может заниматься повторением старых истин, ... она всегда представляет собой творчество, в результате которого рождается новое знание». Но одновременно социолог подчеркивает (и мы с ним полностью согласны): «Наука, забывшая своих основателей, также обречена на гибель. Вот почему она нуждается в собственной истории, которая является своего рода биографией, коллективной памятью науки» [15, С. 17].

¹ §7 гл. 1 книги Гофмана носит характерное название «Значение для социологии ее истории».

В русле этого подхода Г. Е. Зборовский отмечает: «Развивающаяся наука не может не обращаться к собственной истории, причем делает это по разным причинам. В первую очередь она заинтересована в том, чтобы сохранить в памяти свою биографию, свой «жизненный путь», зафиксировать в ней свои наиболее значительные достижения» [19, С. 13]. Подчеркнутая моим другом и коллегой фиксация в истории науки ее достижений наиболее отвечает нашим целям – извлечь уроки из истории зарубежной социологии образования.

Обращаясь к социологии образования в историко-социологическом плане [См.: 45], мы исходим из «особенности социологии как гуманитарной науки», отмеченной А. Б. Гофманом, – в ней «история играет значительно более важную роль, чем в науках естественных».

«Старые знания, теории, методы здесь не вытесняются новыми, не упраздняются ими полностью и навсегда. Если речь идет о каких-то действительно серьезных научных достижениях, то невозможно сказать, что чем они новее, тем они значительнее», – подчеркивает он и делает вывод: «Ничто значительное в социологии не умирает»; «каждая эпоха в развитии социологии по-своему, по-новому интерпретирует, «прочитывает» старые идеи, но при этом, подвергаясь новому прочтению, они все-таки остаются самими собой» [15, С.16].

Аналогичный *методологический ориентир* – понимание, что «история социологии представляет естественный, необходимый и важнейший источник развития социологического знания», что «она является не просто «музейным собранием», куда мы заглядываем ради любопытства или просто для установления хронологической последовательности возникновения тех или иных концепций, взглядов, проблем и т. д.», – характерен и для интересного историко-социологического исследования наших питерских коллег [16, С. 5].

То, что претерпевается нами в настоящем, мы лучше всего понимаем в зеркале истории. То, что передает нам история, оживает для нас с позиций нашего собственного времени. Наша жизнь идет вперед во взаимном прояснении прошлого и настоящего.

К. Ясперс

Представляется, что вопрос «нужна ли социологии (и тем более социологии образования) ее история?» актуализируется на каждом из этапов ее исторического развития. Отсюда и более конкретные вопросы: от ставшего широко известным «кто сегодня читает Спенсера?» (Т. Парсонс) до современного «кто сегодня читает Зиммеля?» (А. Ф. Филиппов). Отсюда и постоянные выводы о «смерти» (утрате влияния и значения) того или иного социолога или его учения¹ (для современной России – это нередкие выводы о «смерти марксизма»). Отсюда и происходящие



¹ Характерно наблюдение: «В современной американской культуре под влиянием постмодернизма, мультикультурализма и гендеризма/феминизма для обозначения классиков широко используется пейоративное выражение «мёртвые белые мужчины» (De d White Men или De d White M les — DWM). Особенно часто это выражение применяется для обозначения классики в социологии, где акроним DWM одновременно расшифровывается как Durkheim, Weber, Marx».

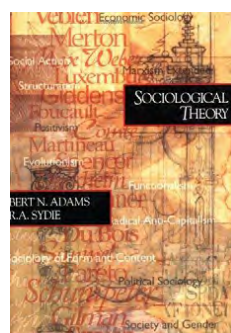
время от времени «ренессансы» (возрождения) тех или иных социологических теорий и школ («Веберовский ренессанс», неофункционализм, неомарксизм и т.д.)

Но *историко-социологическое знание* – не самоцель. Важнее выявить идеи, которые и сегодня «актуальны, действуют, работают». Примечательно, что М. М. Ковалевский, говоря о своих работах по истории социологии, отмечал не только их просветительскую роль, но и подчеркивал: история социологии должна служить «вступлением к изучению современных социологических систем» [37, С.7].

Учтем и то, что постоянно происходит своеобразная *деконструкция исторических текстов* (и отраженных в них идей и подходов). Справедливо мнение Е. Ю. Виноградовой, отмечающей идею Ж. Деррида, что «текст не статичен, он изменяется в результате постоянной деконструкции обращаясь к нему субъекта». «Мы обращаемся к текстам Э. Дюркгейма, М. Вебера, –



развивает эту идею Виноградова, – вовсе не по той причине и не с той же целью, что их современники. В этой ситуации происходит «смерть автора» (в терминологии Р. Барта), но одновременно состоится и его «второе рождение» [53, С. 46].



Историко-социологический подход сегодня (в том числе – и применительно к социальным проблемам образования) связан с обращением к концепциям мыслителей прошлого с точки зрения не только анализа, как происходила институционализация общей и конкретной отраслевой социологии (социологии образования).

Применительно к современной отечественной социологии этот подход означает и своеобразное возвращение к традициям российской социологии начала XX в., когда

«В науке надо повторять уроки, чтобы хорошо помнить их»

В. О. Ключевский

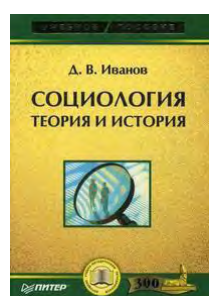
обращение к анализу «разнообразных научных идей, возникавших у других народов», являлось по оценке Н. Кареева [31, С. 29], ее важнейшей

особенностью. Это позволит, – считал Кареев, – сформировать у молодежи «историческое отношение к жизни» [32, С. 128]. Созвучен с ним, но уже относится к современности,



призыв П. Штомпки формировать «социологическое воображение», среди 5 задач которого он особо выделяет «изучение предшествующей традиции, живого наследия прошлого и его постоянного влияния на настоящее» [56].

Кроме исторического значения, идеи выдающихся социологов находят то или иное применение в современном, развивающемся обществе. Естественно, применять без изменения идеи (тем более, высказанные более



столетия назад) к анализу современной ситуации невозможно. Но общий пафос социологического исследования остается: «Традиции, идущие от Дюркгейма и Вебера, весьма ценны» (М. Буравой).

Подчеркнем и *прогностическое* значение историко-социологического подхода. Связь прошлого и будущего особо отмечал И. Валлерстайн в своем Президентском послании к участникам Конгресса МСА в Монреале (1998 г.): «Поскольку мы входим в третье тысячелетие, необходим взгляд назад на социологическое наследие и взгляд вперед на будущее социологии и социальных наук в целом в XXI в.» [11, С. 124].

Существенна для историко-социологического подхода идея П.

Бурдьё: «Когда мы говорим о социальных науках, то рост знания предполагает прогресс в познании условий познания, вот почему необходимо возвращаться к одним и тем же предметам исследования» [10, С. 7]. Применительно к социологии образования важ-

но зафиксировать то, как исторически изменялось образование как целостная система, обогащались его разнообразные функции и как это отражалось в *социологических теориях* – и в социологии в целом, в теоретической социологии [См.: 19], и в теориях «среднего уровня», в отраслевых социологиях).

Обратим внимание – вслед за Т. В. Костиной – и на *методологический потенциал*

(*явный и скрытый*) анализа концепций образования в классической социологии. По её справедливой оценке, «задача исследователей в современных условиях состоит в том, чтобы выявить и показать методологический потенциал классического наследия в свете актуальных проблем сегодняшнего дня. При этом речь не только о *явном потенциале*, который представляет собой своего рода предвосхищение будущего, сделанное на основании той или иной идеи самим исследователем либо его последователями, но и о *скрытом теоретическом потенциале*, который, в свою очередь, представляет собой возможность использовать сформулированные в прошлом идеи (теории) в качестве инструмента для анализа и описания процессов и изменений, происходящих в настоящем» [40].

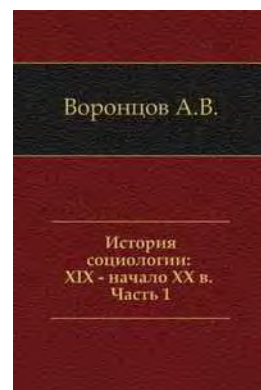
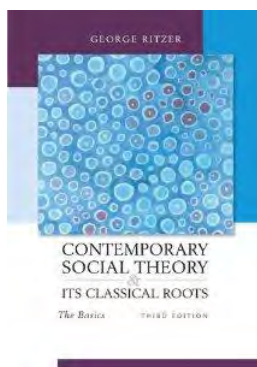
Наконец, *восприятие исторического наследия* современной социологией должно учитывать и те реальные изменения, которые в ней произошли под влиянием освоения этого наследия. Сложный механизм такого «двойного» взаимодействия раскрыт французскими социологами Р. Ленуаром и Д. Мерлье. Развивая идею Дюркгейма, разграничивавшего «предпоя-

«Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее»

Г. В. Плеханов [49, С. 537]

«История обществоведения отнюдь не антикварная лавка древностей или музей человеческих заблуждений. Даже ошибочное решение сформулированных ранее проблем сохраняет для нас актуальное значение».

И.А. Голосенко



тия» – «продукты обыденного опыта, сформированные практикой и для практики» – и собственно «научные» социологические понятия, они показали, что «современный социолог должен принимать во внимание факт существования своего рода «научного здравого смысла» – смеси продуктов обыденного сознания и социальных наук в той мере, в какой последние широко преподаются, начиная со средней школы» [44]. В качестве примера они привели изменение характера дискуссий о «демократизации системы образования»: под влиянием социологии образования, установившей существование собственно культурных факторов в процессе школьной селекции, на первый план выдвигается тема «равенства шансов», акцентируется культурный характер неравенства и значительно меньше, чем в 1960-е гг. подчеркиваются материальные и психологические барьеры [Там же]¹.



Серьезный и глубокий анализ истории становления и развития зарубежной социологии образования содержится в ряде работ отечественных социологов, посвященных проблемам этой отраслевой социологии. Особо выделим исторические разделы в работах Г. З. Зборовского, А. М. Осипова, Е. А. Шуклиной по социологии образования [21, 18, 47 и др.] и работы В. А. Ивановой и В. В. Фирсовой [56, 23]. Ориентируясь на их историко-социологический подход, мы акцентировали *проблематику уроков*, которые можно извлечь из исторического опыта зарубежной социологии образования.



Свою задачу мы видим не в показе борьбы различных направлений в зарубежной социологии образования, важнее выйти на то, что было названо «*конститутивной субстанцией социологии*», заложенной разными авторами в рамках разных школ и направлений и дошедшей до нас в качестве общепризнанного фундамента социологической теории, т.е. «*социологическую традицию*» [См.: 6, 1, 14 и др.].



Подчеркнуть значимость «социологической традиции» особенно важно, учитывая наличие и противоположных позиций. Так, по мнению Ю. Л. Качанова, «социологическая теория в России по инерции понимается как теория истории социологии, стремится ей быть и неминуемо оборачивается назидательными схематизациями чужих концептуальных систем. Оптика ретроспекции вообще устроена так, что в прошлом теоретической социологии не обнаруживают ничего случайного и



¹ К содержательному анализу этой проблемы мы еще вернемся в разделе, посвященном II этапу развития социологии образования (1920-1960-е гг.).

неуниверсального» [33, С.5]. «В контексте новейшей российской истории позиция хранения Заветов социологических классиков и комментирования Высокой теории, обосновывающая себя представлениями о противоположности истины и пользы, – подчеркивает Качанов, – утрачивает былые социальные гарантии своего существования» [Там же]. Четок и определенен его итоговый вывод: «Социолог лишь тогда «соответствует своей идее», когда придерживается перспективной, а не ретроспективной позиции» [Там же, С. 6]. Понятен пафос неприятия бытовавшей многие годы в советской социологии практики подмены современных исследований ссылками на классиков (хотя и тогда многие настоящие ученые боролись с подобной практикой). Но отсюда совсем не следует необходимости отвергать позитивный опыт классиков нашей науки. Более того, сегодня становится особенно значимой та часть этого опыта, которая в эти же годы отвергалась или замалчивалась «официальной» наукой.

Как социолог, чье научное становление проходило в 1960-х гг., подчеркну и другой момент: во многом сохранили свое значение и работы «критиков» буржуазных концепций 1960-1980-х (особенно таких, как

Ю. Н. Давыдов или И. С. Кон [17, 39]), обычно носившие конструктивный характер и фактически вводившие в пространство научных дискуссий работы западных социологов.

Другое дело, что в нашей современной литературе встречаются попытки реанимировать распространенное в свое время в отечественной общественной



Давыдов Ю. Н. Критика социально-философских воззрений Франкфуртской школы. М.: Наука, 1977. 320 с.



Кон И. С. (ред.) История буржуазной социологии XIX – начала XX века. М.: Наука, 1979. 344 с.

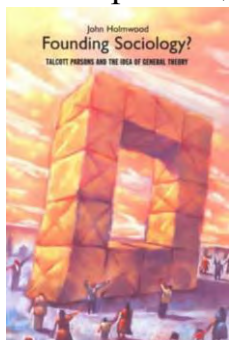
науке разграничение верной, правильной, «научной» (марксистской) социологии и «ненаучной», буржуазной социологии. Так, по мнению В. Н. Турченко, «вся классическая социология,

строго говоря, есть лишь имитация науки или, в лучшем случае, преднаука, связанная с собиранием фактов и попытками их интерпретации методом проб и ошибок. В числе ее виднейших представителей нередко называют К. Маркса, что является совершенно необоснованным, поскольку с его именем связано принципиально новое направление социальной мысли, основанное на диалектико-материалистическом методе, выражающем ... принципы именно неклассической науки» [54, С. 215]¹.

Мы обращаемся к истории социологии образования не для того, чтобы оценивать (или переоценивать) вклад различных исследователей в нашу науку, не для того, чтобы расставить их «по ранжиру», выделив «незыблемость» одних идей и выводов или «ограниченность», «ошибочность» других. К истории

¹ Категорически не соглашаясь с таким мнением, считаем необходимым отметить огромную роль Владимира Николаевича Турченко в становлении и развитии отечественной социологии образования, особенно его идей о взаимосвязи НТР и образования, образовательной революции, образовательных системах.

науки и истории вообще разумнее подходить, взяв за основу принцип русского историка В. О. Ключевского: «История учит даже тех, кто у нее не учится, она их проучивает за невежество и пренебрежение». И это подчеркивает необходимость иного подхода: как ставились тем или иным ученым проблемы, весьма актуальные и сегодня, какие пути их разрешения предлагались? Тем более, что «ценность социологической теории в наименьшей степени определяется временем ее создания» [16, С. 4]. Справедливо и другое мнение этих же авторов: «Да и где в социологии кончается история и начинается современность? Как показывает развитие социологии, в ней происходит постоянная актуализация как теоретико-методологических установок, так и отдельных проблем, поставленных мыслителями «прошлого» [Там же, С. 12].

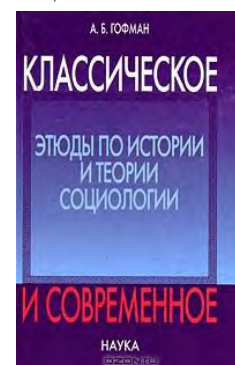


И еще один важный момент: история социологии образования для нас – не только история идей, теорий, концепций, но и история *людей*, их обосновывавших и высказывающих. Как справедливо отметили рецензенты на книгу В. П. Култыгина «Классическая социология»



[41]: «История социологии здесь предстает не просто как вереница концепций – звеньев большой одномерной цепи, а как многомерное разнообразие личностно окрашенных и самооценных дискурсов об обществе, востребуемых им в различных исторических обстоятельствах, независимо от уровня его развития» [13]. Вот такую «*личностно окрашенную*» историю социологии образования мы и стремимся показать.

Не вполне соглашаясь с мнением, что «социологическая теория – исключительно персонифицированная форма знания» [9,



С. 5], мы считаем правомерным в рамках историко-социологического анализа (особенно применительно к классическому этапу) преимущественно использовать *персонифицированный метод подачи материала* (встречающаяся его характеристика как *биографического* метода представляется менее удачной, так как ориентирует на хронологические и биографические моменты, более подходящие для исторического подхода).



Важно избегать и абсолютизации *истории науки*, она не может заменить самой науки. Поэтому и история социологии образования рассматривается нами не вместо социологии образования, а как способ показать ее современные проблемы в их историческом становлении и развитии. Учтем и психологический момент, тонко подмеченный еще Гегелем: «бледное воспоминание прошлого не имеет никакой силы по сравнению с жизненностью и свободой настоящего» [12, С. 7-8].

Важная проблема *исторического подхода к науке* – ее *периодизация*, выделение в ее становлении (социологически точнее – институционализации) и дальнейшем развитии отдельных этапов и периодов. Такая периодизация –

предмет дискуссий уже относительно к истории в целом. Интересна переодизация, которую избрали авторы серьезного академического исследования *истории теоретической социологии* (работа над которым начиналась под руководством Ю. Н. Давыдова) [См.: 25 – 29]. Если не считать первого тома, посвященного «предыстории социологии», то предлагаемая ими периодизация развития собственно социологической теории такова:

Таблица 21

Периодизация истории социологии (Ю. Н. Давыдов и его школа)

Периоды	Содержание
1. <i>Формирование социологии как строгой научной дисциплины</i>	К. А. Сен-Симон, О. Конт, К. Маркс, Г. Спенсер, Дж. С. Милль, Г. Тард, Э. Дюркгейм, Ф. Теннис. Проявление начальных признаков первого социологического кризиса (А. Шопенгауэр, Р. Вагнер, Ф. Ницше). Формирование социологических школ Франции, Англии, Германии и США. Становление русской социологии (В. С. Соловьев, М. М. Ковалевский, П. А. Сорокин).
2. <i>Развитие социологии в период нарастания и углубления первого общетеоретического кризиса социологической науки первой трети XX в.</i>	Концепции социологического редукционизма, иррационализма и антинатурализма. В. Парето, В. Дильтей, М. Вебер, М. Шелер, В. Виндельбанд, П. Струве, П. Новгородцев, Н.А. Бердяев и др.
3. <i>Стабилизационное сознание и социологическая теория в век кризиса. Развитие социологии в послекризисный период 1920-х – начала 1970-х гг.</i>	Методологические теории Т. Парсонса, П. Сорокина, Р. Мертон, ведущих теоретиков чикагской школы. Возникновение и развитие основных школ интерпретативной социологии – символический интеракционизм, феноменологическая социология, этнометодология. Становление различных традиций социологического теоретизирования во Франции, Англии и Германии.
4. <i>Развитие социологической науки в период последней трети XX и начала XXI вв.</i>	Период второго общесоциологического кризиса теоретического сознания и поисков новой стабилизационно-ориентированной социальной теории. Неомарксистское, леворадикальное, феноменологическое и др. направления в социологии XX в. Социологические воззрения Ч.Р. Миллса, А. Гоулднера, А. Шюца, Д. Белла, А. Турена, Н. Лумана, П. Бурдьё, М. Фуко, И. Уоллерстайна, Э. Гидденса и др.

Представляется наиболее аргументированной (с использованием комплексного критерия, охватывающего в единстве временные, пространственные и содержательные критерии) и продуктивной периодизация истории социологии, обоснованная в ряде работ Г. Е. Зборовского [20]. По крайней мере, основной ориентир для нас – его выделение двух основных этапов и соответствующих периодов в каждом из них; тем более что такая периодизация *персонифицирована* (см.: Табл. 2)

Таблица 2

Периодизация истории социологии (по Г. Е. Зборовскому)

Период	Содержание
<i>1. Классический этап (с 30-х гг. XIX в. до рубежа 10-20 гг. XX в.)</i>	
<i>1.1. Ранний период.</i>	Позитивизм (Конт, Спенсер, Ковалевский и др.); натурализм, органицизм в виде социального дарвинизма (Гумплович, Ратценхофер, Смолл, Самнер, Стронин, Лилиенфельд и др.), расово-антропологического направления (Гобино, Летурно), географического направления (Бокль, Ратцель, Хаусхофер, Реклю, Мечников и др.); марксизм (Маркс, Энгельс, Плеханов)
<i>1.2. Поздний период</i>	Психологическое направление: эволюционизм (Уорд, Гиддингс, Де Роберти и др.), психология народов (Вундт и др.), групповая психология (Лебон, Тард и др.), инстинктивизм (Мак-Дугалл и др.), интеракционизм (Кули и др.); классическая немецкая социология (Тённис, Зиммель, Вебер и др.); позитивизм и неопозитивизм (Дюркгейм, Парето, Сорокин и др.).
<i>Современный этап развития социологии (с 20-х гг. XX в. до наших дней)</i>	
<i>1920-1930-е гг.</i>	У. Томас и Ф. Знанецкий «Польский крестьянин в Европе и Америке». Чикагская социологическая школа в США (Р. Парк, Э. Берджесс). Хоторнский эксперимент (Э. Мэйо и Ф. Ретлисбергер) и развитие индустриальной социологии, социологии труда и социологии менеджмента. Экспансия эмпирических и прикладных исследований во второй половине 1920-х – 1930-е гг. в США. Социологические теории П. Сорокина и Т. Парсонса. Работы представителей школы Э. Дюркгейма (Франция), Появлением Франкфуртской социологической школы. Социальная антропология (А. Редклифф-Браун, Б. Малиновский. Зарождение трех ведущих для социологии XX века парадигм: символического интеракционизма (Дж.Г. Мид), феноменологии (М. Шелер, А. Шюц), структурного функционализма (Т. Парсонс).
<i>1940-1960-е гг.</i>	Активизация эмпирических исследований. В теоретическом плане – концепция социокультурной динамики, теорию интегрального типа личности и общества (П. Сорокин), теория социальной системы и социального действия, структурно-функциональный анализ, концепцию неозволюционизма (Т. Парсонс), теории функционального анализа и среднего уровня (Р. Мертон). Ж.Фридман, А. Турен (Франция), Дж. Голдторп, Д. Локвуд (Великобритания). Франкфуртская школа (после возвращения из США). И. Гоффман (символический интеракционизм), П. Бергер и Т. Лукман (феноменологическая социология). Развитие структурного функционализма. Дж.К. Хоманс, П. Блау (теория обмена), Л. Козер, Р. Дарендорф (конфликт), Г. Гарфинкель (этнометодологии).
<i>1970-е – первая половина 1980-х гг.</i>	Обновление теоретического арсенала: пост-индустриализм (Д. Белл, А. Турен), структурализм и постмодернизм (К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Лакан), модернизация (С. Айзенштадт, М. Леви, У. Мур), неофункционализм (Дж. Александер, П. Коломи). Н. Луман (развитие структурного функционализма). А. Турен (теория социальных движений). Ю. Хабермас (теорию коммуникативного действия). Появление нового поколения социологов-теоретиков (Э. Гидденс, Дж. Александер, Дж. Ритцер, Р. Будон, П. Бурдье, Ю. Хабермас и др.).
<i>Вторая половина 1980-х гг. – начало XXI вв.</i>	Стремление к интеграции во всех сферах и проявлениях социологической науки и практики. Переход к постклассическому развитию социологии (теоретическое акцентирование активной роли социального субъекта). Теории структуризации (Э. Гидденс), постмодернизма (З. Бауман), мета-теоретизирования и макдональдизации (Дж. Ритцер), социального поля (пространства) (П. Бурдье), социальных изменений и культурной травмы (П. Штомпка), глобализации и др. Многомерная социология (Дж. Александер)



Сама периодизация социологии и сегодня – проблема дискуссионная.

В известной мере обобщающим для отечественной социологии был подход В. П. Култыгина, выделявшего классический период (ранняя и поздняя социологическая классика) и современный период (послевоенная и новейшая социология) [42]. Такая периодизация очень интересна, хотя, на наш взгляд, классический период слишком растянут – до Второй мировой войны (скорее рубежными были Первая мировая война и Великая Октябрьская революция 1917 г.), а новейшую социологию вернее отсчитывать от конца 1960-х – начала 1970-х гг.

Мы столь подробно остановились на периодизации *истории социологии*, поскольку в ней в сжатом, конспектированном виде удачно представлена та *общая картина*, в рамках и на основе которой развивалась и *социология образования* – как одна из старейших и важнейших отраслей социологической науки. Но история отрасли не адекватна истории всей науки. Представляется, что в анализе *становления социологии образования* вряд ли стоит разграничивать начальный и поздний периоды классического этапа социологии. С другой стороны, в рамках современного этапа развития социологии возможно объединение первого и второго периодов (1920-е – 1960-е гг.), третьего и четвертого периодов (с конца 1960-х гг. /«студенческая революция»/ до наших дней).

Этим *трем этапам развития социологии образования* (классический – до начала XX в.; 1920-1960-е гг.; с 1970-х гг. по настоящее время) и – главное – урокам, которые можно извлечь на каждом из них, будет посвящен наш дальнейший анализ.

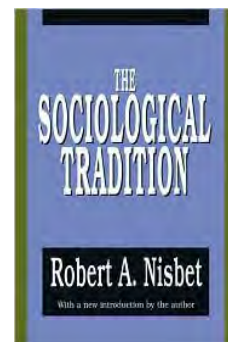
Обращенность настоящего раздела к *классическому* этапу социологии ставит проблему его определения, соотнесения

«Учись у вчера, живи сегодня, надейся на завтра. Главное – не прекращать задавать вопросы. Никогда не теряй священной любознательности»

А. Эйнштейн

«классического» и «современного».

Проблема эта дискуссионна, что частично выявилось уже в предшествовавшем анализе *отношения к истории социологии*.



Многозначно само понятие «классика». Своими корнями оно восходит к лат. *classis* («разряд, класс, сословие, порядок»), поэтому «классическое»

(classicus) приобрело *сравнительно-оценочное* значение – «первоклассное, образцовое», «имеющее непреходящую ценность», «задающее канон». Эпоха Просвещения и развитие социокультурного стиля «классицизм» придала «классическому» *исторический* смысл – относящийся к античности (шире – к прошлому). В сфере образования «классические гимназии», «классические университеты» подчеркивали *сохранение традиций* (в частности, в гимназиях – изучение древнегреческого, латыни).

Взаимосвязь разных этапов социологии определяется уже сложностью изучаемого ее объекта – общества (точнее – социальной жизни людей), где – по справедливому замечанию И. С. Кона – «действующие в нем современные факторы сливаются с историческими, прошлые поколения оказывают влияние на современные» [39, С. 26]. И анализ «исторических» факторов, опыта «прошлых поколений» оказывается весьма значимым и для современности.



Сказывается, хотя и противоречиво, и выявленная еще П. А. Сорокиным тенденция: «И наука о праве, и наука о хозяйстве, и дисциплины, изучающие явления религиозные, эстетические, психологические, язык, нравы, обычаи, движение народонаселения и т. д. – все они за эти десятилетия «социологизировались», прониклись общесоциологическими принципами и понятием, соответствующим образом перекрасились, короче не избегли влияния этой дисциплины. «Социологизм» специальных наук – знамение времени» [51, С. 91].

На рубеже 1920 – 1930-х гг. серьезный вклад (как отмечается в анализе современных англоязычных учебников по социологии и истории социологии с точки зрения разграничения – и хронологически, и персонально – классических и современных социологических теорий [См.: 2]) в обсуждение этой



проблемы внесла книга П. Сорокина «Современные социологические теории» [См.: 7]. Хотя выделенные им критерии (современная социологическая теория «начинается там, где заканчиваются социальная философия и амбициозная концептуализация «социальной теории», где «предпринимаются строгие усилия

понять и объяснить социальные феномены» [Цит: 2, Р.134]) не отличались достаточной четкостью, заслуживает поддержки поиск этих критериев. Но отмеченный выше анализ показывает, насколько дискуссионным и сегодня остаются вопрос: «Где мы должны остановиться?», определяя границы классического этапа (в том числе и нижнюю), разграничивая его с современным этапом? Кстати, на примере книги П. А. Сорокина ясно видно, как *исторически изменчиво понятие «современный»* (contemporary). Это же относится и к другому его варианту –

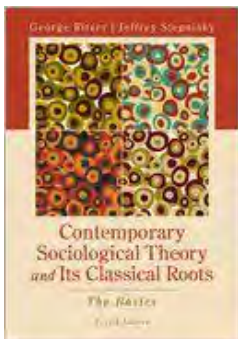


modern (современный, новый): характерно, что на смену «модернизму» приходит «постмодернизм».

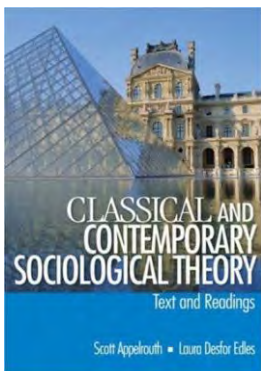
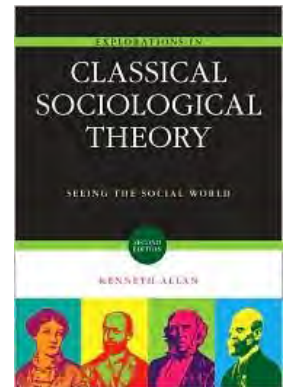
Такое историческое устаревание понятия «современности» особенно наглядно показало переиздание – спустя более 100 лет (4-е изд. – в 2013 г.) – книги выдающегося российского социолога М. М. Ковалевского (1-е изд. – в 1905 г.) «Современные социологи» с неизменным названием. Книги, где глубоко и всесторонне (нередко – критически) исследуются взгляды «современных» ему социологов – Тарда, Гиддингса, Дюркгейма, Зиммеля и др. [См.: 36]



Новый виток дискуссии о «классическом» и «современном» в социологии произошел на рубеже XX и XXI вв. после публикации в «Американском социологическом журнале» (1997 г.) статьи Р. Коннелла «Почему классическая теория называется классической?» [5] и критических комментариев Р. Коллинза к ней [4]. Многие из поднятых Коннелом проблем (понимание непродуктивности «отказа от изучения истории дисциплины»; тезис «История социологии на самом деле гораздо богаче, чем нам обычно представляется»; стремление преодолеть узкие рамки «Канона» и вестернизации истории социологии, обогатить «исторический список тех, кто создавал «социальные теории»; и др.) заслуживают внимания и до сих пор широко обсуждаются социологической общественностью. Важной вехой такого обсуждения в российском общественном знании стала коллективная монография «Классика и классики в социальном и гуманитарном знании» [35].

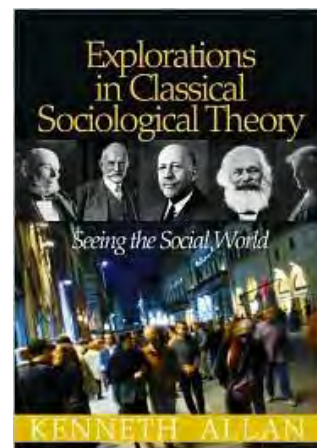


С учетом этой дискуссии мы ориентируемся на подход к историко-социологическому знанию и классике А. Ф. Филиппова¹: «Отношение к истории социологии испорчено школьным подходом, методически правильно с методичным упорством отделяющим историю от прочих областей дисциплины; ... школьным преподаванием истории социологии, методически и методично проводящим хронологический принцип». С этим он соотносит складывающееся мнение: «Кто занимается историей науки, тот пренебрегает действительностью, будь то действительность своего опыта или опыта современников. Он обращает свой взор в прошлое, в случае с классикой – заведомо далекое прошлое, предаваясь занятию, быть может, и почтенному, но непосредственно бесполезному, оправданному даже не целями образования (что нового откроет учащемуся оригинал в сравнении с учебником?), а лишь тоскливым утверждением его никчемно-



¹ Для меня лично А. Ф. Филиппов значим не только как один из наиболее глубоких отечественных историков социологии, но и как достойнейший продолжатель социологического дела своего отца – Фридриха Рафаиловича Филиппова, совместно с которым и под руководством которого мы с В. Т. Шапко в Нижнетагильском педагогическом институте делали свои первые социологические «шаги».

сти». Ставя проблему более рационально, А. Ф. Филиппов задается важным вопросом: «Что значит качество применительно к науке, которая должна двигаться через отрицание, через преодоление, не просто уточнение, но опровержение предшествующих результатов? Или достаточно того, что она выстраивается на фундаменте, заложенном классическими работами?» Как наиболее удачный ответ он приводит определение Дж. Александером [3, Р. 11] «классического»: «Классическими называются те сравнительно ранние работы, которым придается привилегированный статус по сравнению с более поздними трудами в той же области. Привилегированный статус означает, что современным представителям той же самой дисциплины изучение этих ранних сочинений представляется не менее важным, чем изучение трудов своих современников». Соответственно, делается вывод: «Классическая традиция – это то, что определяется как классика *сегодня*, с позиций современной социологии. Значит, понятие классики меняется от эпохи к эпохе, и, кроме того, соперничество современных теоретиков переносится на уровень рецепции и интерпретации классических текстов. Классики актуализируются в современных дискуссиях, они

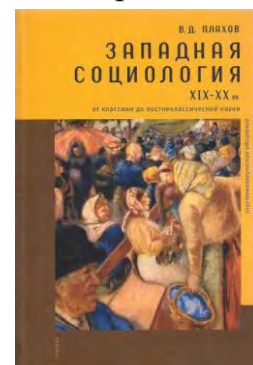


утверждаются как таковые одними авторами, оспариваются другими, игнорируются третьими. И все-таки ориентация на классику составляет важную – хотя и не исключительную – особенность современного социологического теоретизирования, *теоретической культуры* в социологии» [См.: 54, С. 386-388].

Соответственно, для нас *исторический* характер «классического этапа социологии, социологии образования» – как *периода, когда происходила их институционализация, превращения в самостоятельную науку и ее отрасль*, – наиболее значим¹.

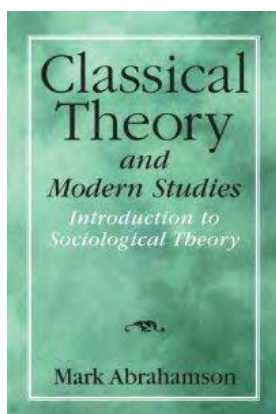
Но, даже приняв определенные исторические рамки *классического этапа социологии*, исследователи будут наталкиваться на сложный вопрос о *социологическом* характере исследуемых взглядов. И, действительно, можно ли однозначно отнести к социологам философов Зиммеля, Спенсера и т. д., экономистов Веблена, Маркса, Д. С. Милля, социальных педагогов Барта, Наторпа, писательницу Г. Мартино и многих других, чей вклад в социологию образования нами будет рассматриваться в данном разделе?...

Вопрос – риторический, однозначного ответа на который нет. Уже хотя бы потому, что деятельность многих социальных мыслителей и прошлого (да и настоящего) была достаточно многогранной и не укладывается в узкие рамки строго «дисциплинарного» подхода. П. Наторп, например, – философ, один из главных представителей



¹ Хотя правомерен и иной подход. Важным подспорьем для вузовских преподавателей стали выпуски видеоматериалов «Классики социологии. Классические труды по теории общества», куда были включены и многие современные социологи.

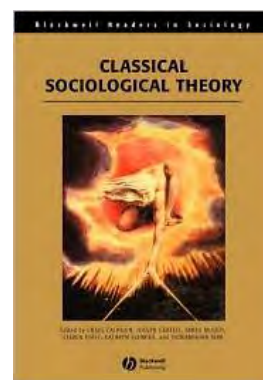
марбургской школы неокантианства, но и основоположник *социальной* педагогики. А нас как раз и интересуют его социальные взгляды.



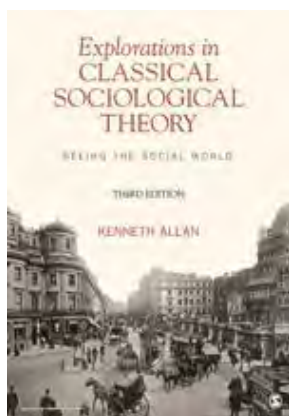
Кстати, одним из вариантов данной проблемы является феномен «социологии до социологии» или «социологов, не знающих, что они – социологи; не называющих себя социологами». Феномен этот присущ не только мировой социологии, но и российской. Примечательны оценка Н. Н. Кареевым Н. Г. Чернышевского: его «можно назвать самым крупным социологом в России до возникновения в ней социологии, но с оговоркой, что он был социологом, сам того не зная» [21, С. 32].

Возможные упреки в адрес автора об отождествлении «*социальной мысли (теории)*» и «*социологии*» вряд ли оправданы. Ведь, как справедливо отметили наши питерские коллеги, «социологическое знание долгое время накапливалось и развивалось в составе самых разнообразных социогуманитарных наук: философии истории, правоведения и теории государства, истории и политэкономии и др.» [16, С. 7]. Подчеркнем – продолжает «накапливаться и развиваться».

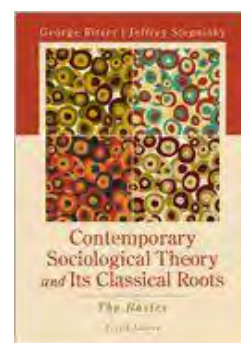
Поэтому в отношении авторов, работы и взгляды которых о социальных проблемах нами рассматриваются, то в их трактовке как «социологических» мы руководствуемся распро-



страненным в западной социологии подходом. Характерен ответ известного британского социолога С. Кларка на вопрос «Кем вы себя считаете? Социологом или ученым другой дисциплины?»: «Я считаю себя специалистом в области социальных наук, не признающим принятые дисциплинарные границы. Поскольку в социологии эти границы определены гораздо менее четко, чем в других социальных науках, то я считаю себя социологом, который, однако, видит в социологии фундаментальную всеобъемлющую социальную науку, а не некую остаточную дисциплину» [24].



Ориентир на *институционализацию* социологии и – более конкретно – социологии образования позволяет определить верхнюю границу их «классического этапа». По мнению Г. Терборна, *первая институционализация социологии* относится к 1890-х гг., времени выхода в свет работ «Разделение труда», «Правила социологического метода», «Самоубийство» Э. Дюркгейма, первой социологической периодики «Revue internationale de sociologie» (1893), «A.J.S.» (1895), «L'Année Sociologique» (1896) и открытия первого социологического факультета в Чикагском университете (1893) [См.: 34, С. 46].



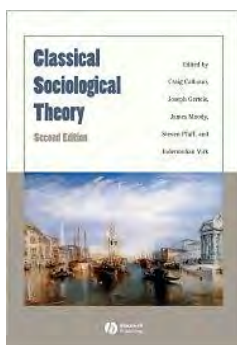
Социология образования как отдельная отрасль социологической науки в основном сложилась на рубеже XIX и XX вв. и *институционально оформилась* в творчестве Э. Дюркгейма, М. Вебера, Л. Уорда и др.



Оберлинский колледж (штат Огайо) – частный университет, первым в США принявший на обучение женщин и чернокожих. Курс о социальных проблемах в нем существовал уже в 1858 г.

Важный аспект институционализации социологии образования – *развитие социологии* не только как *научной*, но и как *академической дисциплины*. Первая книга, в названии которой было использовано понятие «социология», – книга Г. Спенсера «The Study of Sociology» (1874). Старейший социологический курс под названием «Элементы социологии» читался Л. Уордом¹, автором «Динамической социологии» (1883) – в Университете Канзаса с 1890 г. В этом же университете

в 1891 г. был создан первый самостоятельный Департамент истории и социологии, спустя год – в Чикагском университете А. В. Смолл создал первый самостоятельный социологический факультет. Он же в 1895 г. основал Американский журнал социологии (American Journal of Sociology). В конце 1890-х гг. во всех крупных университетах США были созданы департаменты социологии и читались курсы социологии.



На этой основе развиваются первые теоретические социологические концепции образования, формируется – как академическая дисциплина – *социология образования*. Первые курсы социологии образования были прочитаны в американских университетах: в 1898 г. – Э. Россом курс социологии для учителей, в 1901 г. – Д. Снедденом «Образование и общество», в 1902 г. – Д. Холлом «Социология образования», в 1907 г. – Т. Сузалло «Образовательная социология». К 1914 г. в американских университетах преподавалось уже 14 курсов, посвящен-



ных социологическому изучению проблем образования, издавалось 3 ежегодника на данную тему, активно велись дискуссии о предмете, методах и методологии социологии образования [См.: 46, С. 6]. Первый учебник по социологии образования У. Смитта и Д. Снеддена был издан в 1917 г. [50, С. 44].

В Европе первый социологический департамент был создан Э. Дюркгеймом в Университете Бордо (1895 г.). Весьма показательно и переименование кафедры, которую с 1902 г. возглавлял Дюркгейм в Сорбонне: из кафедры



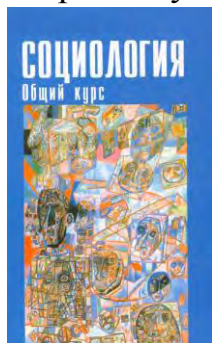
¹ Ряд американских историков социологии началом чтения социологических курсов (о «социальных проблемах») считают 1858 г. – Оберлинский колледж.

«науки о воспитании» – в кафедру «науки о воспитании и социологии». В 1896 г. им было начато издание журнала L'Année Sociologique. В Великобритании первый социологический факультет возник в 1904 г. в Лондонской школе экономики и политических наук. Позднее департаменты социологии возникли в Германии (1919 г. – М. Вебер – в Университете Мюнхена) и в Польше (1920 г. – Ф. Знанецкий).

И вновь обратимся к мнению Г. Тернборна, считающего, что эти книги, журналы, факультеты, существующие и сегодня, составляют «канон социологической классики». Солидаризируясь с поставленной им задачей – «выявить постоянно возобновляющуюся основу, ядро социологии как дисциплины через выявление некоторых «узлов» в широком поле социологических исследований» [См.: 34, С. 46], мы и стремимся решить ее применительно к социологии образования.

Дальнейшее развитие социологии образования может рассматриваться по-разному. Один из вариантов – с выделением теоретических моделей в социологии образования («морализм», «институционализм», «функционализм», «теории конфликта», в том числе – марксизм) – был предложен А. М. Осиповым, проанализировавшим – с привлечением широкого круга первоисточников – и «некоторые новейшие теории» [47, С. 30-86]. В учебных курсах по социологии образования совершенно справедливо акцентируется внимание на различие в подходах представителей разных направлений (парадигм) в социологии: *функциональная парадигма* (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, Г. Беккер, Р. Будон, М. Крозье); *феноменологическая парадигма* (М. Гарфинкель, Х. Блумер, А. Шюц, А. Штраус, Б. Глазер, М. Янг, Н. Кедди); *структуралистская парадигма* (Р. Дарендорф, П. Бурдье, М. Пиор); *радикальная гуманистическая парадигма* (К. Маркс, А. Горц); *постмодернистская социология образования*; *теория идеологии и «структурной причинности»* Л. Альтюссера; «педагогика угнетения» П. Фрейра; *либертарианизм* И. Иллича.

Нашим целям – *извлечение уроков развития зарубежной социологии образования* – более соответствует иной (*проблемный*) подход. Представляется, что позиции многих социологов по тем или иным проблемам социологии образования достаточно сложно «ограничить» отнесением к конкретной теоретической модели или направлению. Справедлива оценка современного американского социолога Р. Коллинза. Определив Дюркгейма как «функционалиста, еще до того как термин «функционалист» вошел в обиход», он применительно к Э. Гофману, которого считают «представителем символического интеракционизма», использовал более сложную формулу: «принадлежит к британской школе социальной антропологии (выросшей из Дюркгейма), эдакий микро-функционалист» [38, С. 127-128]¹.



¹ Добавим, что в центре дискуссии о переводе ведущей работы Э. Гофмана (Гофман Э. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу) оказалась проблема: является ли он «психологом» или «социологом»? [22]

Как уже отмечалось выше, при анализе классического этапа развития социологии образования сильнее будет представлен персонифицированный подход. При всем разнообразии «отнесения к классикам» оно исторически осуществлено. Сработал общий принцип такого «отнесения», образно раскрытый на примере Шекспира поэтом С. Я. Маршаком:

Старик Шекспир не сразу стал Шекспиром.

Не сразу он из ряда вышел вон.

Века прошли, пока он целым миром

Был в звание Шекспира возведен.

И дело автора, кому из «мастеров социологической мысли» (по Л. Козеру), он отдаст предпочтение в анализе.

Отметим, завершая главу, еще один важный для нас методологический ориентир – это идея Дж. Александера о «*локальном космополитизме*», раскрывающая взаимосвязь национальных социологий с общим ходом развития мировой социологии. «Как и в случае с искусством, – подчеркивает он, – есть «локальные» социологии, вырастающие из попыток интерпретации социального опыта сообщества в определенном месте в определенное время. Американская, британская, французская и немецкая социологии не являются исключениями. Каждая имеет свои отличия, и каждое отличие отражает опыт времени и пространства, определяющий, что в данном случае наиболее необходимо знать социологу... Однако, так же, как и искусство, локальные социологические достижения нелегко концептуализировать всего лишь как порождения определенного места и времени. Местные социологии едва ли являются аборигенными. Они опосредованы экстралокальными национальными интеллектуальными традициями и глобальными интеллектуальными и религиозными традициями, постоянно воспроизводящими региональные и национальные идентичности на протяжении тысячелетий... Местные социологи, проводящие эти исследования, сами вышли из глобализированных учебных заведений, были воспитаны как учёные на общерегиональной и международной классике, и воспринимают свои локальные сообщества с децентрализованной, космополитической точки зрения. Именно «локальный космополитизм» приводит к тому, что каждый практикующий социолог, независимо от происхождения, ориентируется на внеперсональные стандарты достоверности, на критерии правдивости, выходящие за пределы его локальной институциональной принадлежности и социальной ситуации. Не будет большим преувеличением предположить, что каждый социолог ориентирован на рациональность.... Социология рефлексивна именно потому, что децентрализована. Социология либо рефлексивна, либо вообще ничего собой не представляет» [8, С. 11].

Рассматривая представителей отдельных национальных социологий образования (особенно – применительно к классической социологии), мы постараемся извлечь общие уроки, полезные и для отечественной социологии образования, и для развития нашей отраслевой науки в целом.

Список литературы:

1. Abel T. The Foundation of Sociological Theory. N.Y.: Random House, 1970. 258 pp.

2. Abrutyn S. Teaching Sociological Theory for a New Centure: Contending with Time Crunch // *AmSoc*. 2013. №44. Pp. 132-154.
3. Alexander J.C. The Centrality of Classics // *Social Theory Today* / Ed. by A. Giddens & J. H. Turner. Stanford (CaL): Stanford University Press, 1988 P. 11-57.
4. Collins R. A sociological guilt trip. Comment on Connel // *American Journal of Sociology*. 1997. Vol. 102. No. 6. P. 1558-1564.
5. Connel R. W. Why is classical theory classical? // *American Journal of Sociology*. 1997. Vol. 102. No. 6. P. 1511-1557.
6. Nisbet R. The Sociological Tradition. N. Y.: Transaction Publishers, 1966 (2007), 372 pp.
7. Sorokin P. Contemporary sociological theories: Through the first quarter of the twentieth century. N.Y.: Harper & Row, 1928. 785 pp.
8. Александер Дж. Локальный космополитизм // *Глобальный диалог*. 2012. Т.2. №3. February. С. 11-12.
9. Батыгин Г.С., Подвойский Д. Г. История социологии. М.: Высшее образование. 2007. 442 с.
10. Бурдые П. Практический смысл /Пер. с фр. Н. А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с.
11. Валлерстайн И. Социология и история: призыв Эмиля Дюркгейма / (письмо Президента Международной социологической ассоциации, июнь 1995 г.) // *Альманах «Время мира»*. Вып.1. 1998. С. 124-127.
12. Гегель Г. Философия истории // Гегель Г. Сочинения. М.; Л., 1935. Т. 8. 468 с.
13. Голенкова З. Т., Жвитиашвили А. Ш. Книжное обозрение // *Социс*. 2001. №10. С. 147-150.
14. Голосенко И.А. История социологии как научная проблема: анализ главных подходов в зарубежных исследований // *Социс*. 1976. №1. С.164-172.
15. Гофман А. Б. 7 лекций по истории социологии. 2-е испр. изд. М.: Книжный дом «Университет», 1997. 210 с.
16. Громов И. А., Мацкевич А. Ю., Семенов В. А. Западная теоретическая социология. СПб.: Ольга, 1996. 286 с.
17. Давыдов Ю. Н. Критика социально-философских воззрений Франкфуртской школы. М.: Наука, 1977. 320 с.
18. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология педагогического образования. Екатеринбург, Сургут: РИО СурГПУ, РИО ГУ (Екатеринбург), 2011. 447 с.
19. Зборовский Г. Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2007.
20. Зборовский Г.Е. История социологии. М.: Гардарики, 2004. 608 с.
21. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М.: Гардарики, 2005. 383 с.
22. И еще одна [Электронный ресурс] Режим доступа:
<http://ivangogh.livejournal.com/1467372.html>
23. Иванова В. А. Зарубежная социология образования. В. Новгород: НовГУ, 2008. 168 с.
24. Интервью с профессором Саймоном Кларком // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2004. Том VII. № 3. с
25. История теоретической социологии. XX век. Стабилизационное сознание и социологическая теория в век кризиса : учеб. пособие / ред.: И. Ф. Девятко, М. С. Ковалева, В. Н. Фомина. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2010; 308 с.
26. История теоретической социологии. Начало XX века. Первый общетеоретический кризис социологии : учеб. пособие / ред.: И. Ф. Девятко, М. С. Ковалева, В. Н. Фомина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2010; 360 с.
27. История теоретической социологии. Предыстория социологии : учеб. пособие / ред.: И. Ф. Девятко, М. С. Ковалева, В. Н. Фомина. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2010. 274 с.
28. История теоретической социологии. Социология XIX века: от появления новой науки до предвестников ее первого кризиса : учеб. пособие / ред.: И. Ф. Девятко, М. С. Ковалева, В. Н. Фомина. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2010; 370 с.

29. История теоретической социологии. Социология второй половины XX - начала XXI века : учеб. пособие / ред.: И. Ф. Девятко, М. С. Ковалева, В. Н. Фомина . 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2010. 528 с.
30. Кареев Н. Н. Основы русской социологии / под ред. И. А. Голосенко. СПб.: : Изд-во Ивана Лимбаха, 1996., 187 с.
31. Кареев Н. Основные направления социологии и ее современное состояние // Введение в изучение социальных наук. СПб., 1903. С. 16-36.
32. Кареев Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании. М.: Год: Либроком, 2009. 166 с.
33. Качанов Ю.Л. Начало социологии. - М.: ИЭС; СПб.: Алетейя, 2000. 255 с.
34. Кимелев Ю. А., Полякова Н. Л. Гёран Терборн. Начало второго века социологии: времена рефлексивности, пространства, идентичности и узлы знания // Социологическое обозрение. 2001. Том 1. № 1. С. 46-49.
35. Классика и классики в социальном и гуманитарном знании / Отв. ред. И.М. Савельева, А.В. Полетаев, М., «Новое литературное обозрение», 2009 г. с
36. Ковалевский М. М. Современные социологи. 4-е изд. СПб.: Либриком, 2013, 432 с.
37. Ковалевский М. Социология и конкретные науки об обществе: Исторический очерк развития социологии // Ковалевский М. Социология. В 2 т. СПб.: тип. М.М.Стасюлевича, 1910. Т. I. 300 с.
38. Коллинз Р. Мой путь в социологии // Социс. 2006. №11. С. 125-131
39. Кон И. С. (ред.) История буржуазной социологии XIX – начала XX века. М.: Наука, 1979. 344 с.
40. Костина Т.В. Методологический потенциал концепций образования классической социологии // Научный вестник УрАГС. 2008. №1 (2). С.71. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2008/01/13/>
41. Култыгин В. П. Классическая социология. М.: Наука, 2000. 526 с.
42. Култыгин В.П. Специфика социологического знания: преемственность, традиции и новаторство // Социс. 2000. № 8. С. 3–11.
43. Кун Т.С. Структура научных революций / Пер. с англ. И. З. Налетова. М., 1975. 300 с. Гл. XI.
44. Ленуар Р., Мерлье Д. Начала практической социологии [Электронный ресурс] Режим доступа: http://society.polbu.ru/lenuar_sociology/ch36_all.html
45. Моргунова А.Г. Образование как социальный институт: историография проблемы // Вестник СамГУ. 2003. Серия «Философия». №3. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/2002web3/phil/200230502.html>
46. Налетова И.В. Социология образования. Учебно-методическое пособие. Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, 2008. 33 с.
47. Осипов А.М. Социология образования. Очерки теории. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 504 с.
48. Платон. Собр. соч. в 4 томах. Т. 1. М.: Мысль, 1990. 865 с.
49. Плеханов Г. В. Избр. филос. произв. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 1. 847 с.
50. Смирнова Е.Э. Социология образования. СПб.: Интерсоцис, 2006, 192 с.
51. Сорокин П.А. Система социологии (в 2 книгах). М.: Наука, 1993. 1136 с. (Т.1-2. Пг., 1920).
52. Социология вчера, сегодня, завтра. Социологические чтения памяти В. Б. Голофаства / Под ред. О. Б. Божкова. СПб.: Бильбо, 2008. 272 с.
53. Турченко В. Н., Безрукова О.Н. Социология – наука или квазинаука? (к вопросу о научном фундаменте современного социологического образования) // Социология. 2008, №1. С. 198-211.
54. Филиппов А. Ф. Между социологией и социализмом: введение в концепцию Фердинанда Тённиса // Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / Пер. с нем. В. Д. Складнева. СПб.: Владимир Даль, 2002. С. 386-445.
55. Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории. Казань. КГУ, 2006. 200 с.
56. Штомпка П. Теоретическая социология и социологическое воображение [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/751/688/1219/005.SHTOMPKA.pdf>

Глава 2. ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ



Ритцер Дж.

Не ставя задачу самостоятельного исследования этих предпосылок, мы решили ориентироваться на достаточно общепринятый в мировой социологии подход, отразившийся в работе Дж. Ритцера «Современные социологические теории» [1]. Справедливо отмечая, что «любая интеллектуальная область формируется под влиянием социального окружения», Ритцер особо подчеркивает значимость такого подхода для социологии. Ведь социология «не только происходит из социального окружения, но также избирает это окружение в качестве основного объекта своего изучения» [Там же, С. 17].



2.1. Социально-экономические и социально-политические предпосылки

В характеристике «социальных сил, повлиявших на развитие социологической теории», Ритцер, прежде всего, выделяет воздействие «*череды политических революций*», начавшейся с Великой Французской революции 1789 г. и растянувшейся на весь XIX в. В этом же ряду – и Гражданская война в США в 1861 – 1865 гг. Учет не только позитивных, но и негативных последствий этих революций определил присущий многим социологам классического периода, по оценке Ритцера, поиск «новых основ стабильности в обществах, подвергшихся потрясениям в результате политических революций XIX и начала XX вв.».

В социально-экономической сфере важнейшим феноменом данного периода стали *промышленный переворот и подъем капитализма*. В развитых странах Европы и в США утверждается *индустриальное общество* (по терминологии А. Сен-Симона), *капиталистическое, буржуазное общество* (по терминологии К. Маркса и Ф. Энгельса). Революцию в промышленности совершили главным образом паровая двигатель и фабрика, а преобладание машинного производства над ручным и производство машин машинами означало ее победу. В Англии она завершилась в сер. XIX в., во Франции и в Германии – на 20 - 30 лет позже. С конца XVIII в. население Западной Европы быстро увеличивалось и за столетие выросло более чем в два раза. В начале XX в. первое место по численности жителей занимала Германия (67 млн. человек). На рубеже веков центр мировой экономики переместился из Европы в Северную Америку. За 1860 – 1913 гг. доля Англии в мировом промышленном производстве сократилась с 36% до 14%, Франции – с 12% до 6%, доля Германии осталась неизменной – 16%, доля США возросла вдвое с 17% до 36%. В целом

«Если у общества появляется техническая потребность, то она продвигает науку вперед больше, чем десяток университетов»
Ф. Энгельс

же роль этих четырех наиболее развитых стран, хотя и несколько сократилась (с 81% до 72%) оставалась определяющей [2].

В «Манифесте Коммунистической партии» (1848 г.) отмечалась *революционная роль буржуазии*: «Буржуазия менее чем за сто лет своего классового господства создала более многочисленные и более грандиозные производительные силы, чем все предшествовавшие поколения, вместе взятые. Покорение сил природы, машинное производство, применение химии в промышленности и земледелии, пароходство, железные дороги, электрический телеграф, освоение для земледелия целых частей света, приспособление рек для судоходства, целые, словно вызванные из-под земли, массы населения, – какое из прежних столетий могло подозревать, что такие производительные силы дремлют в недрах общественного труда!» [3, Т. 4. С. 429].

Эти бурные технологические и социально-экономические изменения определили и качественные *перемены в системе образования* стран Западной Европы и США, так как новое – *массовое* – производство потребовало и совершенно иных – квалифицированных – работников, в невиданных ранее масштабах. Не останавливаясь подробнее на этих изменениях в области народного образования стран Западной Европы и США, отметим лишь некоторые характерные моменты [См.: 4 – 9, и др.].

Прежде всего, речь идет о развитии национальных систем образования и ликвидации (в основном) неграмотности.

Еще в конце XVIII в. каждый второй француз и три из каждых четырех француженок были неграмотны. К 1848 г. во Франции учились трое из каждых четырех мальчиков и каждая вторая девочка, в 1860 г. народные школы были открыты практически во всей Франции, а в 1881 г. было введено всеобщее, обязательное, бесплатное образование с 6 до 13 лет. С 1886 г. стали открываться дошкольные учреждения – «материнские школы».

Достаточно быстро росло число учащихся народных школ в Германии. В 1816 г. в Пруссии народную школу посещали три из каждых пяти детей, в 1846 г. – уже четыре из пяти, в 1864 г. – более девяти из каждых десяти. К концу XIX в. в Германии практически не было неграмотных.

В 1820 - 1830-е гг. в США начала создаваться единая государственная система школьного образования.

В XIX в. в США и странах Западной Европы возникли *высшие начальные школы*. Их программы – по сравнению с обычными – были расширены.

Растущая доступность и массовость образования были закреплены в нормативно-правовом отношении.

При Наполеоне в 1801 г. во Франции был издан закон об учреждении коммунальных начальных школ, а в 1806 г. – закон о создании лицеев и колледжей с семилетним сроком обучения, одновременно началось внедрение новой системы организации и управления образованием (система «Имперский университет»). В 1833 г. (по инициативе историка Ф. Гизо, ставшего министром образования) был принят закон о народном образовании. Закон обязал каждую коммуну открыть и содержать школу, он дал мощный стимул к развитию

народного образования во Франции. К концу века народная школа стала государственной.

В *Пруссии* в 1794 г. было издано «Общее положение о школе», в котором все школы объявлялись государственными, а в 1798 г. и 1808 г. были созданы органы государственного контроля за деятельностью школы. В первой четверти XIX в. в Пруссии, Баварии и Саксонии были приняты законы об обязательном начальном обучении, объединение *Германии* придало этому новый импульс. По закону 1872 г. в Германии начальная школа, равно как и все частные школы, переходила под контроль государства.

В Англии появление школьного законодательства происходило позже, чем в других западноевропейских странах. Так, в 1830 г. впервые началось государственное финансирование школ и только в 1847 г. была создана система инспектирования школ. Во второй половине XIX в. появились законы, определяющие порядок организации и деятельности государственной образовательной системы и гарантирующие обязательное начальное образование, в 1891 г. был издан закон о бесплатном школьном обучении.

На основе массовизации начального образования были достигнуты *определенные успехи в развитии средней и высшей школы*.

Началось преодоление дуализма, разрыва программ начальной и средней школы, они были связаны между собой.

Среднее образование *во Франции* давалось в школах разных видов: государственных, религиозных, частных. В них старались вводить новое содержание образования, которое включало естественные науки и живые иностранные языки. Высшее образование было представлено университетами и вновь создающимися высшими школами: инженерными, военными. В 1880-е гг. стали создаваться высшие народные школы. С 1833 г. стали учреждаться нормальные школы, в которых готовили учителей для народных школ.

После 1860-х гг. в городах *Германии* стали вводить народные школы с семилетним сроком обучения. В школе, помимо чтения, письма, счета, религии, давались знания по грамматике, истории, географии, естествознанию. В основу реформы гимназии положено единство классической культуры и современных наук. В 1810 г. был введен экзамен на должность учителя, в 1812 г. – новые правила для сдачи экзамена для учащихся гимназий.

Интенсивно развивалось реальное образование в Германии. Реформы средней школы Германии 1898–1899 гг. фактически создали две равные средние школы: классическую и реальную. В 1900 г. классические и реальные школы были уравнены в правах. С сер. XIX в. в Германии начинает быстро развиваться среднее женское образование. В XIX в. германское высшее образование, видимо, было лучшим в мире. Особенно славилось философское, гуманитарное и естественно-математическое образование.

В *США* ведущим типом средней школы стала академия, программа которой включала классический и реальный компонент. В XIX в. содержание образования в академиях не было единообразным, поскольку это были частные учебные заведения. Во второй половине столетия на базе начальной школы возникают государственные средние школы – «хай скул», срок обучения в ко-

торых колебался от трех до пяти лет, а программа совмещала дисциплины элементарного и среднего образования.

Серьезные сдвиги во второй половине XIX в. и на рубеже веков происходили в *высшем образовании*. Сошлемся в данном случае на энциклопедический словарь Брокгауса и Ефрона [10].

В *Германии* за 50 лет (1853 – 1901 гг.) число преподавателей университетов возросло в 2 раза (в том числе – ординарных профессоров – в 1, 8 раза), студентов – в 4 раза. Доля женщин среди студентов возросла до 2%. За 100 лет резко снизилась доля студентов-богословов (с 50% до 10%). Среди студентов преобладали философы – 30%, медики – 27,5%, юристы – 26,8%. Высок средний возраст студентов (среди них только 4% моложе 19 лет, 40% – в возрасте от 19 до 22 лет, 41% – от 22 до 25 лет).

В *Великобритании* на конец 1900 г. существовало 68 колледжей (в том числе университеты – Оксфорд с 23 колледжами, Кембридж – с 18 колледжами). В них работало более 1700 преподавателей и обучалось более 25 тыс. студентов.

В *США* в данный период в университетах и колледжах обучалось почти 229 тыс. человек. Соотношение обучающихся в государственных и частных университетах и колледжах составляло 37 : 63. Плата за обучение составляла от 100 до 150 долл. за год. По данным за 1897– 1898 гг., 70% всех колледжей одинаково доступны и для мужчин, и для женщин (если исключить католические колледжи, их доля возрастет до 80%). Женщины составляли 27,4% всего числа учащихся в университетах и колледжах.

Если техническая сторона промышленной революции заключалась в переходе от ручного мануфактурного производства к фабричному, то ее *социальную сущность* составляло формирование двух новых общественных классов – промышленной буржуазии и наемных рабочих, или пролетариата. Выявлялась и *иная сторона капитализма*, отмечавшаяся в «Манифесте Коммунистической партии», – усиление эксплуатации, обострение классовой борьбы: «Вышедшее из недр погибшего феодального общества современное буржуазное общество не уничтожило классовых противоречий. Оно только поставило новые классы, новые условия угнетения и новые формы борьбы на место старых» [3, Т. 4. С. 425].

Осмысление *социальных последствий* промышленного переворота и развития капитализма, порожденных ими *социальных проблем* (среди них Ритцер особо выделяет проблематику политических и социально-экономических прав женщин и урбанизацию) стало важным объектом развивающейся социологической теории [1, С. 20-21].

Одновременно все более значимой становилась *дискуссия о социализме* как возможной перспективе и способе разрешения противоречий капиталистической системы, в русле которой сталкивались теории *революции и социального реформизма*.

Важная предпосылка становления социологии – *рост науки*, возрастание ее роли «не только в колледжах и университетах, но и обществе в целом». «Продукция научных технологических разработок проникала во все сферы жизни, в свя-

зи с чем наука приобретала огромный престиж. Те, кто был связан с наиболее успешными отраслями науки (физика, биология и химия), имели уважение в обществе» [Там же, С. 22]. Достаточно сказать хотя бы о значительном влиянии теории Дарвина на развитие эволюционистских идей в классической социологии [См.: 11]. В русле самоопределения социологии проблема *разграничения и взаимодействия социальных наук и естествознания* оставалась одной из наиболее дискуссионных.

Своеобразной характеристикой успехов и проблем развития науки в XIX в. может быть книга известного немецкого биолога Э. Геккеля «Мировые загадки» (1899). «Всей нашей современной духовной жизни сообщен совершенно новый отпечаток, – отмечал Геккель, – не только поразительными теоретическими успехами в области познания природы, но и необычайно плодотворным практическим применением науки к технике, промышленности, торговле и т. д. Но, с другой стороны, в важных областях духовной жизни и общественных отношений мы должны отметить немногочисленность, а то и полное отсутствие успехов по сравнению с прошлыми веками; нередко же – увы! – приходится констатировать знаменательные шаги назад. Эта явная несообразность не только рождает чувство неловкости, внутреннего разлада, лжи, но и создает для нас опасность тяжелых катастроф в политической и социальной области» [12, С. 65]. Считая обязанностью каждого честного и одушевленного любовью к человечеству исследователя «способствовать улаживанию этого разлада и устранению опасностей, из него проистекающих», Геккель указывает: «Эта цель может быть достигнута лишь путем отважного стремления к познанию истины и выработки опирающегося на нее ясного и согласного с природой мировоззрения» [Там же]. Геккель солидарен с оценкой английского натуралиста А. Уоллеса: «По сравнению с нашими изумительными успехами в физических науках и в сфере их практического применения, наша система правления, административной юстиции, народного образования – и весь наш общественный и моральный уклад – пребывают в состоянии варварства» [Там же, С. 68]. Преодолеть этот разлад, – по мнению Геккеля, – можно, лишь качественно изменив характер и направленность образования. «Государственный строй исправится лишь только тогда, – отмечает он, – когда освободится от оков церкви и поднимет на более высокий уровень познания граждан относительно мира и человека путем всеобщего естественнонаучного образования» [Там же, С. 70]. Главная задача видится ему в том, чтобы «воспитать в нашей молодежи здоровомыслящих, свободных от предрассудков граждан» [Там же, С. 71]. Достичь этого можно «лишь путем своевременной школьной реформы» [Там же]. Нужно изменить ситуацию, когда «естествознание, так далеко опередившее все другие науки, ... все еще играет в наших школах роль побочного предмета» [Там же]. Геккель был воплощением присущего XIX в. «духа научного поиска»: Он «был уверен, что дух науки – критика, что «обычная судьба всех новых истин – быть ересью в начале и предрассудком в конце» [13, С. 228]. Обобщая, можно сказать, что выдающийся ученый XIX в. вышел на одну из важнейших проблем со-



ГЕККЕЛЬ Эрнст
(1834-1919).
Немецкий биолог.

циологии образования: как влияют достижения науки на содержание и характер образования?

Ритцер справедливо говорил и о «тех *интеллектуальных силах*, которые играют центральную роль в формировании социологической теории», подчеркивая при этом их «неотделимость от социальных сил» [1, С. 23]. Конкретизируем эти «интеллектуальные силы» – применительно к становлению социологии образования – на примере *философско-педагогических идей* выдающихся педагогов (И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, А. Дистервег)¹ и немецкой классической философии (И. Кант, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель, Л. Фейербах)², которые были социологически осмыслены в работах социологов-классиков.



¹ Обращение к классикам педагогической мысли продиктовано стремлением восполнить пробел, присущий подготовке социологов и социологов образования (кроме выпускников педагогических вузов), – недостаточная историко-педагогическая осведомленность студентов. При этом акцент нами делается на общесоциальных подходах классиков педагогики, их размышления об организации и методике преподавания и обучения остаются вне нашего поля зрения.

² И здесь тоже основное внимание будет сосредоточено на их философско-педагогических идеях и воззрениях, без какого-либо углубления в анализ характера и содержания их философских концепций. В этом – коренное отличие нашего подхода от *историко-философского подхода*. Аналогичный принцип будет использован нами и в дальнейшем анализе социально-педагогических (социологических!?) взглядов ряда философов – и классиков, и современных. Представляется, что такой подход точнее соответствует *междисциплинарному* характеру социологии образования.

Список литературы:

1. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
2. Основные черты экономического развития. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://knowhistory.ru/378-osnovnye-cherty-yekonomicheskogo-razvitiya.html>
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е.
4. Андреева И.Н., Буторина Т.С., Васильева З.И. и др. История педагогики и образования: учеб. пособие / Под ред. З.И. Васильевой. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 432 с.
5. Джуринский А.Н. История педагогики : учеб. пособие. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2001. 432 с.
6. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. М.: ИЦ «Академия», 1999. 400 с.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
8. История педагогики как учебный предмет: Учеб. пособие: (Междунар. опыт) / Под ред. К.И. Салимовой. М.: Роспедагенство, 1996. 230 с.
9. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учеб. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2003; [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.tinlib.ru/nauchnaja_literatura_prochee/istorija_pedagogiki_i_obrazovanija/p9.php
10. Университеты [Электронный ресурс] Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/104669
11. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. М.: Академический проект, 2003. 656 с.
12. Геккель Э. Мировые загадки. М.: ОГИЗ, 1937. 536 с.
13. См.: Реале Д., Антисери Д.. Западная философия от истоков до наших дней. Том 4. От романтизма до наших дней. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.

2.2. Философско-педагогические предпосылки социологии образования

2.2.1. И. Г. Песталоцци: от школ, где обучают азбуке, письму, катехизису, – к школам для формирования человека

Жизнь, учение и педагогическая практика швейцарского педагога И. Г. Песталоцци были проникнуты *гуманистическим, демократическим, просветительским духом*. Его имя золотыми буквами внесено в историю педагогики [См.: 4-7, 9, 10, 22, 23], но нам хотелось бы рассмотреть педагогическое наследие Песталоцци в ином ракурсе – как *предпосылку социологии образования*.

В этом плане особенно значим его *критический подход* к современному ему европейское образование. Он осуждает «односторонность и поверхностность» [8] этого образования, «все более ухудшающееся, ложное образование» [20], которое «слишком далеко ушло от старинных нравов» [там же], в результате чего «наш век так явно отличается испорченностью воспитания и невоспитанностью» [там же]. Заметно влияние на Песталоцци идей Руссо о естественном характере развития человечества и противоречивости прогресса. Но одновременно отметим и его стремление изменить ситуацию, помочь «несчастнейшим жертвам нашего исковерканного воспитания» [17].

Свою критическую оценку Песталоцци связывал с «пробелами в европейском образовании», с утверждением системы обучения, при которой «беднота получает в наших школах клочкообразные, лишённые психологической основы, бессистемные знания», с «искусственной постановкой с ног на голову всех естественных взглядов на образование», [См.: 15; 8; 17]. Но он не видел никаких других средств «против уже произошедших и еще ожидаемых общественных, нравственных и религиозных переворотов», кроме «поворота нашего народного образования» [15]. Иными словами, и социальные противоречия, и основные пути их преодоления соотносились мыслителем с *просвещением народных масс*. Но одновременно важно видеть и серьезное углубление Песталоцци *просветительского подхода*: его трактат «О воспитании как средстве в деле преобразования общества» определял *преобразующую (реформаторскую)* социальную сущность и социальную роль воспитания [3].



И. Г. Песталоцци
1746 – 1827
Швейцарский педагог

Его гнев обращается *против сословных преград*, мешающих простым людям из низших сословий получить достойное образование, и в итоге доводящее человека «до состояния, не соответствующего достоинству, на которое он имеет право, как человек» [14].

В духе отстаиваемого им *принципа наглядности* Песталоцци образно представлял школьное обучение «большим домом», с тремя этажами: «верхний этаж», «хотя и блещет высоким совершенным искусством, но мало насе-

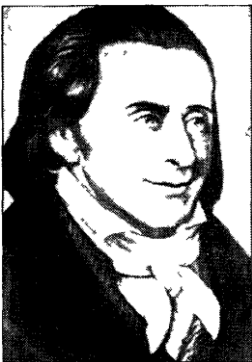
лен»; в «среднем этаже» живет значительно больше людей, но «им не хватает лестниц, по которым они могут подняться на верхний этаж, как полагается людям». Особенно его тревожат жители «нижнего этажа» – это «бесчисленная толпа людей», они имеют «совершенно те же права на солнечный свет и свежий воздух, что и верхние жильцы», но реально «эти люди не только предоставлены самим себе в отвратительном мраке конур без окон», «им надевают на глаза шоры и вводят в заблуждение, делая их глаза непригодными даже для того, чтобы взглянуть на этот верхний этаж» [15].

Его симпатии на стороне бедняков, «жителей нижнего этажа» («страждущих и униженных», «сыновей нужды и дочерей нищеты» [14]). Его социально-педагогическая деятельность определялась стремлением «во время работы и посредством работы согреть их сердце и развить ум» [3]; желанием «озарить светочем знаний тьму невежества, царящую в подвале общечеловеческого дома, – тьму, которая отупляет народные массы, обрекая их на жалкое прозябание» [24].

Ставя *всеобщую задачу воспитания*, – «повсюду добиться способности рассуждать и мыслить, нужной всем людям для самостоятельной и разумной жизни», чтобы человек сам поднимался «до ощущения внутреннего достоинства своей природы» [20], – Песталоцци видел опасность превращения бедняков в «жалкую игрушку» «своего собственного неведения» и «коварства других». Это связывалось им с мерами, предпринимаемыми – «в школах, с кафедры, в исповедальной», – «чтобы народ никогда и решительно ни в чем не мог раскрыть истину о творящихся по отношению к нему несправедливостях» [17].

Поэтому целью своих экспериментов по развитию «школ для бедных» он и считал необходимость «с помощью первейших основ истины и мудрости» освободить их от этой опасности [15]. Песталоцци стремился «для самого последнего бедняка сделать возможным правильное развитие физических, умственных и нравственных способностей». Поднять детей из бедных семей «из темной глубины их нищеты» «к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе», «содействовать тому, чтобы сознание своего достоинства» развилось в каждом из них «через сознание присущих ему сил и задатков», – так видел Песталоцци *назначение педагога* [14].

Песталоцци сделал важный шаг *по преодолению просветительской абсолютизации роли среды и воспитания*. Признавая, что «*обстоятельства формируют человека*», он обращал внимание на то, что «*человек формирует обстоятельства*». «Человек имеет в себе силу, – подчеркивал мыслитель, – многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него» [17]. Представляет интерес (прежде всего, с социологической точки зрения) и еще одна мысль швейцарского педагога о социальной среде. Соотнося «действительно громадное влияние» народного образования «на все население» с тем, что «значительная часть детей из низших классов получит самое полное образование», Песталоцци особенно беспокоился, чтобы «эти счастливицы не только не были



отчуждены образованием от той среды, в которой они родились, но чтобы образование еще более сблизило их с родною средою» [См.: 1].

Основной порок существующей системы образования, по Песталоцци, – «пагубное для человеческого духа несоответствие между преимуществами высшего образования и жалким уровнем низшего» [15]. Он обличает распространившиеся благодаря этому «опасные заблуждения – неверие, эгоизм и бесправие», что «привело нас к окончательному превращению науки в болтологию, а через это – к болтологии неверия» [Там же]. Глубокая испорченность, которая свойственна этому состоянию, обусловленному увлечением словами и



беспочвенными мечтами, ни в каком случае не способна привести человека к безмятежной мудрости веры и любви, а, напротив, ведет к болтологии мнимой веры, суеверию и их следствию – эгоизму и ожесточению. «Всепоглощающее буквоедство и односторонняя книжность нашей современной культуры дошли до того, что мы совершенно лишили чувственной основы средства познания и обучения, а самих себя – всякой способности наблюдать, усматривать и понимать» [Там же].

«Между реальными и книжными знаниями существует пропасть», – подчеркивает Песталоцци, отмечая огромный «вред, наносимый подлинной силе созерцания и прочному запоминанию окружающих нас предметов односторонними книжными знаниями» [15]. Даже «лучшие учебники», по его мнению, «или состоят из слов, значительная часть которых детям непонятна, или же настолько заполнены понятиями, выходящими за пределы опыта детей и столь были чужды свойственному их возрасту наглядному восприятию вещей, что требовалось огромное количество времени и досуга для объяснения того, что было им непонятно в учебнике» [Там же]. Как видим, его требования к учебникам имели не только педагогический, методический, но и социальный смысл.

«Не искусство, не книга, а жизнь должна быть основанием всякого воспитания и образования».

Песталоцци

Песталоцци убежден, что «старый метод обучения, который называют катехизацией¹, меньше всего пригоден для упражнения ума», что «необразованный поверхностный человек не постигает глубин» [Там же]. Но – самое главное – «образование в нашей части света в том виде, как оно теперь публично и повсюду дается народу, совершенно *не признает созерцание высшим принципом обучения*, сущность всего учения приносит в жертву хаосу изолированных частных учений и, давая людям различного рода отрывочные истины, *убивает дух самой истины*, гасит в людях самостоятельность, которая базируется на ней» [Там же]. В итоге, по оценке мыслителя, у детей формируются «знания без навыков и убеждения без способности делать усилия и преодолевать, которые облегчают и делают возможной гармонию между нашей подлинной сущностью и жизнью» [Там же]. Источником зла, причиняемого «мнимым просвещением», он – в духе просветительского подхода – видит «в заблуждениях, имевших ме-

¹ От греч. catēchēsis – поучение, изложение христианского вероучения в форме вопросов и ответов. «В той умственной пище, которую нам преподносили – писал Песталоцци, вспоминая свое обучение в колледже, – не доставало простоты и самобытности [1].

сто и в обучении, и в жизни, притом в равной мере в жизни обученного и необученного народа» [Там же]. Изменить ситуацию, когда обществу «пришлось из поколения в поколение все глубже погрязать в неестественности своей ограниченности и вытекающих из нее бесчувственности, эгоизме, несправедливых насильственных действиях» [Там же], может только *иное – по характеру, направленности и методике – обучение и воспитание.*



В *позитивной* программе (а Песталоцци неоднократно – пусть и не всегда успешно – пытался реализовать ее на практике) он обосновывает идею *природосообразного, развивающего, элементарного, наглядного* обучения и воспитания.

И. Г. Песталоцци не только следовал *принципу природосообразности воспитания* (идущему от Коменского и Руссо), но и заметно обогатил его, подчеркнув важность соотносить воспитание *с внутренней природой ребенка*, с развитием заложенных в нем духовных и физических сил. «Развитие человечества, – по Песталоцци, – определяется сущностью самой природы» [17]. Поэтому «отступление от законов природы «противоречит хорошему образованию людей» [Там же]. Качественно новым было у него преодоление абсолютизации природного влияния на человека. Глубока и интересна в данном плане идея Песталоцци: «Человеческая природа во всех своих проявлениях колеблется между склонностью со всем познакомиться, все знать и склонностью всем наслаждаться, а последняя сдерживает стремление к знанию и познанию. Как простая физическая сила, инертность людей оживляется благодаря их любопытству, а их любопытство сдерживается их инертностью» [Там же]. Естественные потребности должны стать основным *мотиватором* деятельности: «Человек ради своих же желаний и потребностей должен знать и думать, но ради тех же потребностей и желаний он должен также уметь и действовать» [15]. «Созерцание (чувственное восприятие) человеком самой природы» рассматривалось Песталоцци как «истинный фундамент обучения» [8]. С этим связано и обоснование им *ориентира реформирования системы образования*, особенно – начального: «Подчинить формы всего обучения тем вечным законам, по которым человеческое познание подымается от чувственных восприятий (sinnlichen Anschauungen) к четким понятиям» [Там же]. Считая, что только «решительный возврат к принципам, которые ... соответствуют человеческой природе» [17], может спасти Европу, он искренно верил: «народное образование когда-либо возвысится над своими теперешними бессмысленными, варварскими установками и пойдет по пути соответствия с существом нашей природы» [8]. Свой метод «подлинного, способного удовлетворить требованиям человеческой природы образования» он противопоставлял «убогий современной педагогике», которая «насильно и вопреки природе пытается приблизиться к нашим детям» [12]. Еще один вклад в *развитие принципа природосообразности* –



«Способ обучения, сообразный с природой, не имеет в себе ничего насильственного»

Песталоцци [1].

мысль Песталоцци, что, «если ход природы в развитии человеческих сил предоставлен себе, развитие движется медленно». Поэтому он считал необходимым, чтобы ему способствовало «разумное использование искусства воспитания» [14]. Итак, воспитатель – как заботливый садовник – не безразличен к «рассаде», а холит и лелеет ее, стремясь получить более солидный «урожай».

Конечно, нельзя сегодня идеализировать *принцип природосообразности* Песталоцци (как и его просветительские идеалы). Сами законы природы рассматривались им как «вечные и неизменные». Вряд ли правомерна и его идиллия «сельской жизни», «разрушаемой» развитием промышленности и городов (кстати, о живучести идеи «назад к Природе!» говорит и массовость движения «хиппи» в сер. XX в.). Но наш ориентир – *извлекать уроки* – требует акцента не на ограниченности взглядов того или иного мыслителя, а на их позитивном значении. Поэтому в известном высказывании Песталоцци – «ход природы покоится на вечных, неизменных законах, заложенных в каждой из человеческих сил и в каждой из них связанных с непреодолимым стремлением к собственному развитию» [11], – мы подчеркнем второй момент – *стремление к собственному развитию*. Как писал Песталоцци, «в любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы» [Там же].

Идею *развивающего обучения* российский педагог К. Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци». Швейцарский педагог считал необходимым «направить детей на путь разумного и самостоятельного мышления» «Надобно повсюду добиться, – писал он, – способности рассуждать и мыслить, нужной всем людям для самостоятельной и разумной жизни», «научить детей правильно думать, чувствовать и действовать». И считал важнейшим достоинством своего «развивающего метода», что он «закладывает фундамент для развития ума»: «Обучение должно вести к развитию логического мышления» [15].

Особая значимость им придавалась *пробуждению активности и самостоятельности* обучающихся: «Все, что я собой представляю, все, что хочу, и все, что я должен сделать, исходит от меня самого. Почему же мое познание не должно исходить также от меня самого?» [8]. Педагог подчеркивает «глубоко присущее силам нашего ума *стремление к саморазвитию*», правильное умственное образование на каждой ступени, достигнутой ребенком, должно «вызывать у него стремление к самосовершенствованию» [20].

С этим было связано и его понимание главной цели воспитания – осознание воспитанником себя как *самоценности*. Развитие ребенка И.Г. Песталоцци соотносил с развитием его *задатков*: «Задатки моего человеческого сердца и человеческого ума, мои человеческие способности к мастерству – вот что составляет человеческую сущность моей природы» [11]. Так принцип развивающего обучения сочетался с принципом природосообразности.

Нельзя не согласиться с глубоким выводом отечественного историка педагогики Б. М. Бим-Бада, так обобщившего суть развивающего обучения Песталоцци: «Сначала совместно с воспитателем, затем все более самостоятельно учащиеся достигают главной цели развивающего обучения: развития своих

способностей, сил, становления целостной личности. Воспитание поэтому мыслится *только как взаимодействие с воспитанниками, а не воздействие на них*» [2]. Причем начинать развитие нужно с раннего детства: «Час рождения ребенка есть первый час его обучения» [См.: 23, С. 142]. Когда сегодня обоснованно ставится вопрос о социологии самообразования как подотрасли социологии образования, не будем забывать, что одним из первых обосновал *важность самостоятельности учащихся в учебе* Песталоцци.

Самопознание – познание самого себя, по его мнению, – «центральный пункт, из которого должно исходить все обучение» [20]. В нем он выделял две стороны: «познание своей физической природы» и «познание своей внутренней самостоятельности, сознание своей воли самому добиваться собственного благополучия, сознание своего долга оставаться верным собственным взглядам» [Там же]. Среди многих «опережающих» идей швейцарского педагога была и мысль, что «каждый ученик легко может стать учителем другого». Особо он подчеркивал воспитательный смысл этого: «великолепное упражнение, развивающее подлинную гуманность в гражданской жизни, и действенный метод воспитания сдержанности и самообладания» [16].

Интересна мысль Песталоцци об *объединении усилий родителей и учителей в развитии самостоятельности детей*: важно «не только заложить в детях прочные основы всех познаний, но и поднять родителей и учителей благодаря только одному участию в применении этих средств познания до достаточной внутренней самостоятельности» [11].

Кстати, мыслитель придавал огромное значение *домашнему воспитанию*¹ (даже – с учетом тогдашних реалий – серьезно переоценивал его, веря, что «можно будет постепенно ликвидировать потребность в начальных школах, заменив их улучшенным домашним воспитанием» [20]). Песталоцци считал, что вопрос: «Правильно ли школа воспитывает и обучает детей?», должен «возбуждать тревогу в каждом отце и в каждой матери, для которых очень важна жизненная уверенность детей» [13]. Мыслитель так и не смог смириться с ситуацией, о которой уже 80-летним в «Лебединой



Памятник Песталоцци
в Цюрихе

песне» писал: «Отцы и матери все ещё в святой невинности полагают, что если дети посещают школу и находятся в ней, то, значит, они развиваются как в физическом, так и в моральном отношении» [11]. Песталоцци считал, что его метод «ликвидирует опасный разрыв между воспитанием в семье и в школе» [Там же]. Конечно, нельзя согласиться с его категориче-



ским мнением, что «школы никогда в жизни стать не смогут» «заменой семейному воспитанию», что они могут быть лишь «дополнением к такому воспита-

¹ Сам Песталоцци по своему личному опыту признавался: «У меня с юных лет выработалось какое-то благоговейное отношение к воздействию семейной обстановки на воспитание детей» [14].

нию», «заполнением его пробелов», что назначение школы лишь в том, чтобы «закрепить, усилить и расширить» «дух семейной жизни» [14]. Но нельзя и не видеть постановку им серьезной *социальной проблемы взаимодействия общественного и семейного воспитания*, которая и ныне является важной проблемой социологии образования. Особенно значимо его требование, чтобы отношение воспитателя к детям было «чисто родительское», совершенно подобное истинным семейным отношениям.

Более того, Песталоцци видел и *ограниченность семейного воспитания*: «даже семьям, лучше приспособленным для целей воспитания, все же недоставало опыта, воспитательных средств, обширных и систематизированных знаний»; «семейные и гражданские условия отнимали у многих родителей необходимое время, чтобы обучить своих детей» [14]; у состоятельных семей «стало модным и едва ли не делом чести чистосердечно признаваться, что они ничего не смыслят в искусстве воспитания», «они вынуждены доверять своих детей нанятым для этого людям» [11]. Даже сегодня эмпирическая интерпретация указанных выше положений (конечно, с поправкой «на время») позволила бы разработать неплохой инструментарий для социологического исследования о проблемах семейного воспитания.

Социально ориентированным был и разработанный Песталоцци принцип «*элементарного обучения*». Его поиски *упрощения форм и средств обучения* были продиктованы, с одной стороны, обращенностью к проблематике дошкольного и начального обучения. Он хотел изменить ситуацию, когда «средства, с помощью которых ребенка хотят научить мыслить, не действуют возбуждающе на эти способности, а утомительно отягощают их» [11]. С другой стороны, – они определялись благородным стремлением помочь простым людям: «настолько упростить все средства обучения, чтобы каждый простой человек легко мог обучать своих детей» [13]. Реализацию этой идеи Песталоцци считал одним из важнейших итогов своей жизни. В «Лебединой песне» он писал: «Полвека я неустанно действовал, стремясь, насколько это было в моих возможностях, упростить средства обучения народа, в особенности их исходные начала. Я стремился внести свою лепту, помогая приблизить эти средства к пути, которым идет сама природа, развивая и совершенствуя силы человеческой природы» [11].

Идея *элементарного обучения* Песталоцци, по его словам, посвящена «исследованию, обоснованию и применению» «развивающих все способности» «воспитательных принципов и средств» [11]. Элементарность обучения проявляется по-разному. С одной стороны, организационно она предполагает «последовательный ряд искусственных приемов, имеющих целью общее и гармоническое развитие природных задатков» [17]. С другой, – «последовательное восхождение от более легкого к более трудному, от близкого к далекому, от настоящего к будущему» [12]. Наконец, содержательно «обучение должно исходить из простейших основных частей человеческих знаний» – из «числа, формы и языка» [14]. Число, форма и язык – элементарные средства обучения. Благодаря предложенной педагогом методике, «познания из беспорядочных

становятся определенными, из определенных – ясными и из ясных – четкими» [Там же].

Отметим и обоснование Песталоцци *наглядности как высшего принципа обучения*. Изменить господствующий тип познания, «которому свойственны поверхностность, бессистемность и сумасбродство», можно, по его мнению, лишь признав, что «чувственное восприятие является безусловной основой всякого познания, – другими словами, что всякое познание должно исходить из чувственного восприятия и иметь возможность возвращаться к нему» [15]. Неправоммерно, однако, «если определения опережают чувственные восприятия», «если словесное учение о добродетели и вере опережает действительно живое восприятие самих их». Тогда люди, по его меткому определению, «становятся самонадеянными дураками» [15].



Гравированный
портрет
Песталоцци

Важнейшая особенность элементарного обучения – его *комплексный, целостный характер*. Обосновывая это, Песталоцци писал: «Человеку необходимо не только знать истину, но он должен еще быть в состоянии делать то, что является правильным и желать делать это» [17]. Соответственно, он выделяет три части элементарного образования: «элементарное – интеллектуальное, физическое и нравственное – образование» [Там же], подчеркивает их взаимосвязь и отмечает опасность любой односторонности. Предложенная им *типология таких «односторонних людей»* («обладающие разумом хищники», «простофили», «прохвосты», «разумные ослы» [17]) и сегодня впечатляет не только яркостью, но и аналитической глубиной.

Целостная задача элементарного образования, по Песталоцци, – «возвысить сердце, ум и руку человека всей совокупностью и согласованностью своих средств до самого возвышенного и благородного, на что способна наша природа» [20]. Задача непростая, трудная, но необходимая.

Важный момент теории элементарного обучения Песталоцци – постановка им проблемы *«образование для индустрии и мастерства»*. Сделаем скидку на то, что свои предложения швейцарский педагог выдвигал в эпоху безраздельного господства ручного труда. Но в его произведениях содержится целый ряд не утративших своего значения идей [См.: 21; 19; 13; 20]:

- об овладении молодёжью «внутренней сущностью промышленного производства» и теми «внешними приёмами, которые необходимы для успешного участия в ней»;
- о «гибкой приспособляемости, подготовленности к различным видам труда» как «преимуществах» будущих работников;
- о необходимости в процессе ученичества использовать «упражнения в преодолении трудностей ... профессии»;
- о неэффективности профессионального обучения, «если оно не связано с практическим упражнением в определенной профессии»;



- о взаимосвязи «любого профессионального образования, любого обучения мастерству» с «умственным развитием и душевным облагораживанием»;
- о приходе таких работников в индустрию как «средстве гуманизации промышленности».



Памятник
Песталоцци
в Ивердоне.
На нем девиз:
«Всё для других,
ничего для себя».

Существенная задача современной социологии образования – социологическое сопровождение экспериментов в сфере образования. И тут наследие Песталоцци – не только великого теоретика, но и выдающегося экспериментатора – особенно значимо. Он не только говорил о необходимости менять систему обучения, но и делами (школы для бедных, приюты, институт /семинария/ подготовки учителей и т.д.) стремился изменить ее. Руководствуясь принципом «*Aude sapere, incipere!*» (Дерзай быть мудрым, начни!), он «дерзал» и «начинал».

Да, многие его начинания были не очень успешными. Но, очевидно, прав К. Д. Ушинский, считавший необходимым отличать непрактичность его деятельности от его в высшей степени практически важных идей [5, С. 347]. Такое разграничение нам необходимо и сегодня в оценке многих социально-педагогических экспериментов.

Не менее важно прислушаться и к мнению самого Песталоцци. А он неоднократно подчеркивал, что экспериментатор должен быть всесторонне готов к эксперименту, и самокритично признавал свою недостаточную готовность [См. особенно 14]. По направленности своих усилий он был не революционером, а *реформатором*. Его эксперименты – это отклик на «злосчастную эпоху всеобщих потрясений, принесенных... революционными бурями» [Там же]. Но и реформы нуждаются в определенных условиях. Прежде всего, его эксперимент натолкнулся на неприятие общественности. «По-животному свыкнувшись с трясинной своей испорченности, – с горечью писал Песталоцци, – народ сам постоянно прилагает все силы к тому, чтобы навеки сохранить эту трясину вокруг себя» [Там же]. Может быть, с этим и связан его совет будущим реформаторам – начинать осторожно: «ни в коем случае не следует начинать свое дело с атак против ошибок, безумия, против того, что вошло в привычку и чем обычно пользуются, против всего, что препятствует твоим целям»; «если ты, вместо того чтобы творить добро, станешь бороться против зла, то ты ничего не сделаешь на пользу добру, а только разобьешь себе голову о стену к вящей пользе зла» [Там же].

Перспективы развития системы образования Песталоцци связывал с переходом от «школ, где обучают азбуке, письму, катехизису» к «школам для формирования человека». Школа должна стать «семьей», «хорошо организованной семьей», между различными членами которой существует «близость»¹.

¹ С гордостью Песталоцци приводит слова крестьянина, посетившего его учреждение: «Это не учреждение – это семья» [12].

И самое главное – необходимо преодолеть «мнимое педагогическое мастерство» учительства.

В связи с чем – по мнению Песталоцци – «первоочередной потребностью страны в этом направлении является подготовка достаточного числа молодых людей к деятельности школьных учителей, удовлетворяющих необходимым для своей профессии требованиям». Предостережением на будущее звучат слова швейцарского педагога, что реформы народного образования лишены смысла и лишь еще более усугубят ситуацию, если «предварительно не подготовлены в достаточном количестве люди с живой душой, умеющие самостоятельно думать и действовать, способные справиться с порученным им делом» [14].

Конкретизируя *качества учителя нового типа*, Песталоцци отмечает: умение «очень трезво мыслить для определения того, что очень важно для их ученика»; понимание «скорее того, что понадобится ребенку в будущем, чем того, что ему нужно, пока он учится» [18]; умение «заставить своих воспитанников глубоко почувствовать, что ты их понимаешь» [Там же]; умение «учить и учиться» вместе с ними [13]. Подытоживая, мыслитель пишет: «Несомненно одно: в чем мы нуждаемся, так это в хороших учителях. Где их недостает, там вся прочая школьная суэта в стране – пятое колесо у телеги» [13]. Пониманием социального назначения учителя проникнуты и его слова: «Ни одно призвание в стране не может считаться важнее, но нет ни одного, которое было бы труднее» [Там же].

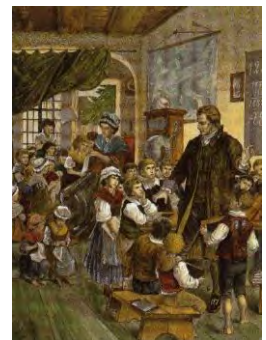
«Низшему классу населения Гельветции» [Швейцарии]

«Я долго смотрел на твое жалкое, тяжелое положение, и сердце мое исполнилось скорбью. Дорогой мой народ, сказал я себе, я помогу тебе. У меня нет искусства, я не вооружен наукой, в этом свете я ничто, совсем ничто, но я хорошо знаю тебя и отдаю тебе все, что успел приобрести в течение моей трудовой жизни. *Я отдаю тебе всего себя*».

Посвящение Песталоцци [Цит. по: 1]

В творчестве Песталоцци социолога, привлекают и отдельные попытки поднестись до уровня социальных обобщений. Среди них – его стремление *соотнести развитие и перспективы образования с историей человеческого общества*, в которой им выделялись три стадии: органическую – исходное состояние гармонии, социально-юридическую – примат принуждения и господства, и нравственную [24]. Особенно важно отметить (что нередко ускользает от внимания педагогов и

историков педагогики) отмеченный им *конфликт между школой как социальным институтом и личностью обучающегося*: «Человек обязан беспрекословно повиноваться общественным институтам, чьи требования для него превыше всего. Но все дело в том, что в наше время власть сузилась до административных рамок. Власть больше не священная, не Божеская, она административная! А это означает, что человек, покорный такой власти, уже не принадлежит ни себе самому, ни своему Создателю, а принадлежит неким социальным институтам, которые вольны распоряжаться им по своему усмотрению. Не Богу, не своему святому Владыке вверяет свою судьбу человек, а административным и юридическим инстанциям! Ну нет, это уже слишком!» [цит. по: 24].



И жизнь, и дела, и теории Песталотти определили ту высокую оценку, которая заключена в надписи на его памятнике в Ибердоне: «Избавитель бедных. Народный проповедник. Отец сирот. Основатель народной школы. Воспитатель человечества. Человек, христианин, гражданин. Все для других, для себя ничего. Да будет благословенно имя его» [См.: 7; 9].

Список литературы

1. Абрамов Я. В. Иоганн Генрих Песталотти. Его жизнь и педагогическая деятельность. СПб., 1893 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://az.lib.ru/a/abramow_j_w/text_1893_pestalozzi.shtml
2. Бим-Бад Б. М. И. Г. Песталотти: концепция развивающего обучения // Бим-Бад Б. М. Очерки истории педагогики [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.bim-bad.ru/docs/Studies_in_history_of_education/studies_in_history_of_education.pdf
3. Вишневский В. А. И. Г. Песталотти – «отец сирот, обиженных и оскорбленных» // Вишневский В. А. История педагогики и образования / Учебное пособие. Чебоксары: Чувашский ГПУ им. И. Я. Яковлева, 2009 (Электронный ресурс) Режим доступа: <http://userdocs.ru/istoriya/12662/index.html?page=4>
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
5. Константинова Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1981. 527 с.
6. Корнетов Г. Б. Демократическая природосообразная педагогика Иоганна Генриха Песталотти // Реформаторы образования в истории западной педагогики. Учебное пособие. М.: АСОУ, 2007. Гл.6.
7. Корнетов Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе. М.-Тверь: Научная книга, 2009 // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gennadij.pavlenko.name/ex-book?text=914>
8. Памятная записка Песталотти // Песталотти И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
9. Педагогическая теория элементарного образования и трудового воспитания И.Г. Песталотти // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://murzim.ru/nuk/pedagogik/obw_j-pedagogika/26172-pedagogicheskaya-teoriya-elementarnogo-obrazovaniya-i-trudovogo-vospitaniya-ig-pestalocci.html
10. Песталотти И. Г. // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталотти И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1988. С.331 – 341.
11. Песталотти И. Г. Лебединая песня// Песталотти И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. II. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
12. Песталотти И.Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне Во // Песталотти И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. II. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
13. Песталотти И.Г. Письмо другу о пребывании в Станце // Песталотти И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. II. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
14. Песталотти И.Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания // Песталотти И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. II. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru

15. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. Письма 1-13. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. С. 61-212. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
16. Песталоцци И.Г. Ответы на девять вопросов Гербарта // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
17. Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
18. Песталоцци И.Г. Письма учителю Петерсену // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. II. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
19. Песталоцци И.Г. Проект памятной записки графу Карлу Иоганну Христиану фон Цинцендорфу о связи профессионального образования с народными школами // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
20. Песталоцци И.Г. Что дает метод уму и сердцу // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. II. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
21. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
22. Ротенберг В. А., Кларин В. М. Педагогическое наследие И. Г. Песталоцци // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т. I. М.: Педагогика, 1981. С. 5-60. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: OCR Detskiysad.Ru
23. Ротенберг В. А., Кларин В. М. Иоганн Генрих Песталоцци // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: «Большая Российская энциклопедия», Т. 2, 1999. С.142-143.
24. Симон А. Э. Песталоцци и Корчак – пионеры социального воспитания // Электронный ресурс] Режим доступа: <http://old.ort.spb.ru/nesh/njs12/simon12.htm>

2.2.2. Педагогическая теория И. Ф. Гербарта: на пути к «школе культуры»

Отмечая заслуги Песталоцци в сфере образования и педагогики, немецкий философ и социальный педагог П. Наторп подчеркивал, что и у него «задача строго научного построения теории воспитания остается нерешенной» [15. С. 14-15]. Развивая и углубляя учение Песталоцци¹, И. Ф. Гербарт серьезно продвинулся в решении этой задачи: его труды современные отечественные историки педагогики называют «первым опытом научного построения педагогической теории» [4, С. 291].

Отвечая на важнейший вопрос – «Для чего образование?», Гербарт развил подход Песталоцци (полезность знаний, развитие способностей), подчеркнув *самоценность* общего образования. Соответственно, он рассматривал как «*наивысшее дело для человечества* в каждый момент для его существования» «концентрированную передачу молодежи» «всего приобретённого путём прежних исканий» [См.: 14]. Это серьезно углубило трактовку *социальной роли и назначения образования*.

Основа воспитания, по Гербарту, – «высший нравственный идеал культурного человечества», отсюда «высшая цель воспитания – нравственность» [Там же], формирование «*добродетельного человека*», с присущим ему «чувством «сопричастности человечеству» (Mitmenschlichkeit). При этом культурное богатство общества включает то, что «передумано и пережито» человечеством [Там же]. А «учение о добродетели» рассматривается в плане «перехода в дела и возможности, в учение об обязанностях» [1, С. 625]. Гербарт излишне рационализирует этот переход: сложившийся у воспитанника «круг представлений» – «из представлений возникают чувствования» – «из чувств – правила поведения и образ действия» [10]. Но важнее его анализ механизма деятельности.

Интересна идея мыслителя по проблеме, до сих пор волнующей и педагогов, и социологов образования, – *соотношение общего и специального образования*: «все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете» [7]. Соответственно, им обосновывалось *единство «необходимых целей»* (их реализация связана с общим развитием личности) и «*возможных целей»* (связанных с выбором конкретных видов деятельности, занятий, профессии – с учетом призвания, предназначения личности) [Там же]. Необходимые цели в его трактовке соотносились с развитием разнообразной восприимчивости, «*многостороннего интереса*». Осуществленная Гербертом *классификация интересов* во многом повлияла на дальнейшую разработку в психологии и социологии этого важнейшего компонента механизма деятельности и поведения личности (шире – социальной группы, социума):



И. Ф. Гербарт,
немецкий
педагог
1776-1841

¹ Для Гербарта знакомство с деятельностью Песталоцци имело большое значение. Обобщению его опыта была посвящена первая книга Гербарта «(«Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und Wissenschaftlich ausgeführt» – «Идея Песталоцци об основах чувства восприятия»).

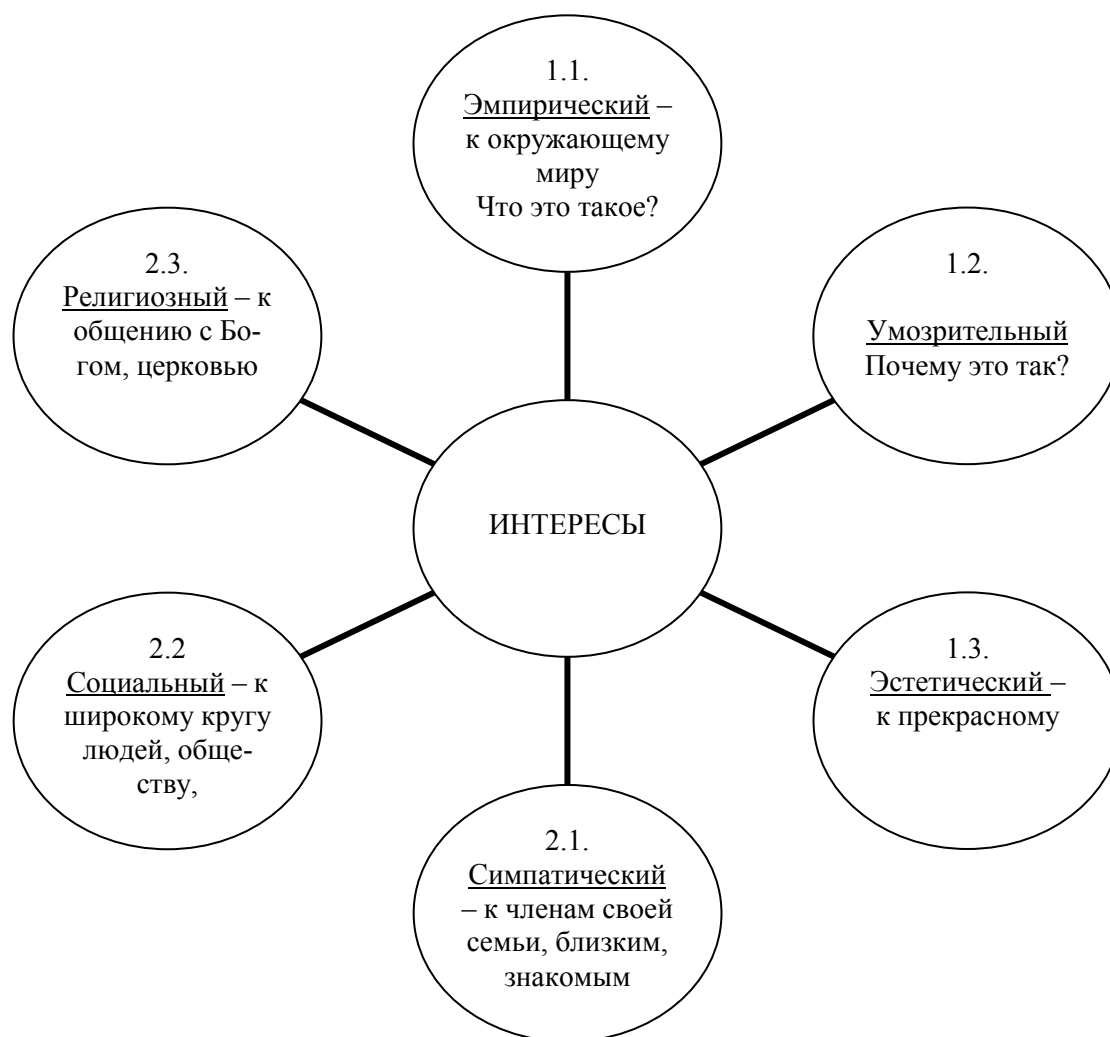


Рис. 1. Классификация интересов, по Гербарту [12, 9]

Применительно к образованию *интерес* в концепции Гербарта рассматривается двояко: *актуально* – насколько интересно то, что изучается сейчас, и *перспективно* – насколько пробуждается интерес к тому, чтобы продолжать изучение (обучение) в дальнейшем [См.: 11]. Такой подход ориентирует и систему образования, и – что не менее важно – каждого учителя, преподавателя на *сочетание актуальных и перспективных целей* в обучении и воспитании. И вновь – проблема, значимая (и мало исследованная) для современной социологии образования. К сожалению, по аналогии с многими молодыми людьми, руководствующимися принципом «ноуви́зма» («сегодня и сейчас»), дань ему отдает и немало педагогов.

В связи с характеристикой возможных целей мыслитель предупреждал, что неправомерны и *преждевременная узость*, и *чрезмерная рассеянность*, мешающая остановиться на чем-либо определенном [7].

Пожалуй, наиболее значимым в теории Гербарта является *понимание социальной роли Учителя, Педагога как «носителя культуры»*, обладающего «педагогическим тактом», искусством стимулирования учащихся, способного пробудить у них интерес к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию – «личные призывы к предстоящей деятельности» и создать необходимые условия для этого, атмосферу «большой и нежной заботливости» [3, С. 29].

Герберт считал невозможной *«рецептурную» готовность воспитателя* (когда он имел бы рецепты на любые случаи жизни), но видел необходимость его подготовки к осмыслению, оценке и реагированию на те или иные возможные ситуации в его педагогической деятельности.

Одно из важнейших качеств воспитателя, по Герберту, – умение «волновать» душу» ребенка, справедливо оценивать его поступки, воздавать за успехи и порицать за промахи. И хотя основная масса учительства во времена Герберта была далека от этого идеала (к сожалению, и сегодня этот идеал не стал нормой для каждого учителя) немецкий мыслитель задал планку, ориентир для дальнейшего развития педагогического образования. Правда, и тут не обошлось без перекоса. Подчеркивая, что «воспитатель должен быть близок к воспитываемым, переживать их состояние», Герберт считал: «такое качество мало подходит к зрелому возрасту». Отталкиваясь от него, П. Ф. Каптерев делал вывод: «Воспитание есть дело молодых людей» [См.: 10]. Но при таком подходе недооценивается опыт воспитателей старшего возраста¹.



И.Ф. Герберт

Важнейшим условием, «чтобы разнообразные педагогические таланты приносили как можно больше пользы в том, к чему они способны», Герберт считал предоставление учителям «свободы действий» [3, С. 347]. Но, требуя учета *индивидуальности учителей*, он считал не менее *значимой и индивидуальность* каждого воспитанника. Именно по этому критерию он противопоставлял «истинного воспитателя» и тех «неразумных родителей», которые «ломают по своему вкусу своих сыновей и дочерей». «Истинный воспитатель» «предоставит индивидуальности» «славу быть резко очерченной и узнаваемой», чтобы в каждом человеке был «виден чистый и неискаженный отпечаток личности, семьи, происхождения и народности» [12].

Особо хотелось бы подчеркнуть последний момент, где Герберт выходит на *проблему социальных различий*, одну из самых острых в современной социологии образования. Конкретизируя эту проблему, он выделяет целую гамму факторов дифференциации [9, С. 207-208]:

- «*место*, где живет человек, со всеми бесчисленными и далеко простирающимися влияниями климата, свойством почвы, положением и соседством»;
- «*нация*, к которой принадлежит индивидуум, имеет не только господствующий темперамент, но и свою историю», «с этим связана бывает степень культуры, национального чувства и знания»;
- «у каждой нации, вышедшей из состояния дикости, существует различие *положений* (на женщин только переносится, у мужчин – первоначально). Это различие отчасти является делом насилия и нужды, отчасти – следствием природных дарований, отчасти же происходит из потребности разделения труда»;

¹ Анализ и советского, и современного российского опыта организации работы с молодежью (особенно – на уровне подготовки соответствующих кадров) показывает: чаще всего действует принцип «Герберта - Каптерева».

- «как на взрослого человека действует его положение, так на юношу – семья, к которой он принадлежит, ... влияние примеров и всего окружающего».

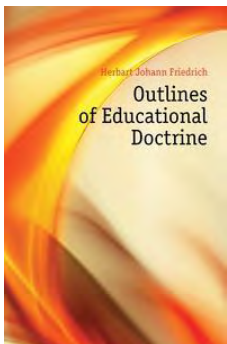
Конечно, дифференциация Гербарта во многом ограничена, на ней сказались и реальные противоречия его времени (в частности, дискриминация женщин). И все-таки обратим внимание на другое – сколько последующих стратификационных теорий своими истоками уходят к ней?!

Герbart не только акцентировал взаимосвязь воспитания и образования, но и обосновал их целостность, нераздельность, используя для этого понятие «*воспитывающее обучение*» (*erziehender Unterricht*): образование – средство реализации воспитательных целей, что предполагает *выработку у воспитанников «многосторонности интереса»* [8, С. 12]. «Обучение без нравственного воспитания», – в его понимании, – это «средство без цели». И, напротив, «нравственное образование без обучения» – «цель, лишённая средства». Именно из цели воспитания Герbart выводил теорию общей педагогики¹. «Ясное и тщательно концентрированное знание, – для него, – лучший фундамент нравственности». В самой трактовке нравственности у Гербарта подчеркивается не столько *запрет, ограничение* (*Verbote, Beschränkungen*), сколько «*жизненный принцип*» (*Lebensprinzip*), когда стремление «делать добро» становится «*предметом воли*» человека, целью его жизни, критерием оценки им своих поступков и поведения («самозаконодательством» – установлением правил для себя).



Рассматривая «правильное воспитание» как «возвышение к духовному опыту человечества», Герbart придавал особое значение самовоспитанию, «которое должно произойти само собой в душе воспитанника и совершиться посредством его собственной деятельности». Для Гербарта особенно значимы «*нравственные заповеди*», сформированные у воспитанников суждения, устанавливающие «различие между похвальным и постыдным, добром и злом» [9, С. 47].

Демократическая, гуманистическая ориентация Гербарта, казалось бы, приходит в противоречие с достаточно детально разработанной им *теорией управления*. Но необходимость управления (утверждение порядка, дисциплины) в его теории связана с *определённым пониманием детства, юности*. Ориентация воспитания на «свободное и радостное» развитие, на формирование добродетельного человека сочеталось с трактовкой периода детства как времени



«недовоспитанности», когда проявляется «*дикая резвость*» ребенка, когда он находится в состоянии «внутреннего непосредственного оживления и возбудимости», когда в его сознании не сформированы группы организованных представлений и он не может (не научен, не приучен) контролировать свое поведение, свои поступки. Герbart определял – как одну из задач психологии – «узнавать ту силу, с которой человек часто и с большим успехом работает



¹ Работа Гербарта так и называлась: «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» [14].

над самим собою и даже против самого себя». Управление и призвано было устранить эту «работу» детей и подростков «против себя», противодействовать их «дурной склонности»¹. Особенно подчеркивалась в этом плане значимость возрастного этапа, «когда стоят на рубеже только что законченного воспитания и предстоящего вступления в будущее положение. В это время самоопределение может быть бóльшим, и, по крайней мере, с более богатыми следствиями, чем прежде и после» [9, С. 309]. Как бы обобщая, Гербарт писал: «гуманность, в собственном смысле этого слова, не бывает прирождена человеку, но образовывается в нем» [Там же, С. 51]. И добавлял, считая важным своевременное решение тех или иных воспитательных задач: «Каждый возраст расплачивается за грехи и страдает от несчастий всех предшествующих» [Там же, С. 203].

Теория Гербарта об управлении (дисциплинировании) детей была – в историческом плане (особенно – в Германии и России) – воспринята односторонне: дисциплина, понимавшаяся им как предпосылка воспитания, рассматривалась как само воспитание, а Гербарт – как теоретик авторитарного воспитания. Его предостережения от «слишком рьяного» воспитания, о недопустимости угнетения «духа юношества», от применения власти, «которая порой гнетёт, подавляет настроение и нарушает радость»; его соотнесение эффективности управления с отсутствием сопротивления со стороны воспитанников, их согласием с требованиями воспитателя и их осознанным повиновением, а не слепым подчинением; его глубокие размышления, что «в глубине молодой души сохраняется уголок, в который вы не проникаете, и в котором она, несмотря на все ваши нападения, тихо живёт сама по себе, чаёт, надеется, развивает планы»; его «надежды на юношество», без которой «человеком овладел бы леденящий ужас при мысли, что мир останется навеки таким, каков он есть», – все это было проигнорировано.

Ориентир для воспитания, по Гербарту, – формирование у воспитанников нескольких основных нравственных идей:

Таблица 3

Основные идеи нравственности, по Гербарту

Идеи	Содержание	Что определяют
Внутренняя свобода	согласие воли с внутренним разумением, убеждением человека, цельность, непротиворечивость другим идеям	достоинство индивидуума самого по себе
Совершенство	полнота стремлений, полнота жизни, многосторонность интересов	то же
Благорасположение	гармония воли с другими, чужими	взаимоотношения между людьми
Право	соглашение воли на случай конфликтов	то же
Справедливость	воздаяние за хорошие и дурные поступки	то же

¹ После Французской революции конца XVIII в. в оценке молодого поколения выявилось два подхода. С одной стороны, – юность оценивается как «романтический возраст», чье призвание «подняться и сбросить оковы отжившей цивилизации, отважиться на то, на что у других не хватает жизненной отваги, а именно – вновь погрузиться в стихийное» [См.: 17, С. 85]. С другой, – эта стихийность (по Гербарту, – «дикая резвость») начинает восприниматься настороженно, ее стремятся ограничить, обуздать – в том числе, и средствами воспитания: «невозможно дать и одного урока в классе, не держа в твердой и легкой руке бразды управления» (Гербарт)

Высшая нравственность человека и проявляется в том, насколько им осознаны эти идеи, насколько он проникся ими. Формирование этих идей определяет – по Гербарту – конкретные цели преподавания и воспитания:

Таблица 4

Основные идеи нравственности и педагогические цели, по Гербарту [12]

Идеи	Педагогические цели
Внутренняя свобода	«Поднять в глазах воспитанников его собственное «Я»
Совершенство	Сформировать «заботу о здоровье тела и духа», умение ценить и то, и другое, «желание совершенствовать их»
Благорасположение	«Держать ребенка вдали от всяких позывов к зложелательству, пока эти позывы могут быть опасны»; стремиться, «чтобы воспитанник сам понимал цену благожелательства»
Право	Стремиться, чтобы размышлением о борьбе между волями в воспитаннике «укреплялось уважение к праву»
Справедливость	Строго соблюдать меру наказания, чтобы она воспринималась как «искупление за сознательно причиненное зло», чтобы «сам наказанный воспринимал ее справедливой»

Гербарт вышел на одну из серьезных (и до сих пор актуальных) проблем – как сочетать позитивный характер обучения и воспитания в школе с подготовкой воспитанников к сложностям и противоречиям жизни «вне школы»? При этом подчеркивалась необходимость *разнонаправленного преподавания*: и «*ввысь*» – знакомя воспитанников с «самым прекрасным и достойным», возвышая их, обогащая их высокими идеалами; и «*вниз*» – анализируя действительность с ее «недостатками и нуждами», с которыми они столкнутся, окончив школу.

Значительно углубил Гербарт и трактовку способов обучения и познавательной деятельности учащихся (да и теорию познания в целом). Уже исходный способ – «*описание*» – предусматривает выход за рамки опыта детей, основанного на их наблюдении. «*Аналитическое обучение*» сочетает умственную деятельность учащихся, свободно выражающих свое мнение, и учителя, который уточняет и разъясняет их, при необходимости внося соответствующие исправления. В рамках «*синтетического способа обучения*» учащиеся поднимаются от «ясности» (наблюдение, внимание) к «*ассоциации*» (ассоциативное мышление), и далее – к «*системе*» (обобщение) и «*методу*» (применение нового знания) [См.: 7].

В связи с трактовкой Гербартом философии, психологии и педагогики как самостоятельных наук особую значимость приобретают его характеристики науки.

Саму возможность и необходимость этих наук он соотносил с тем, что «самая большая часть наших представлений в каждый определенный момент бывает скрыта»; «все представления никогда не становятся зараз скрытыми, и никогда не становятся скрытыми *все они до одного*, но постоянно ... что-



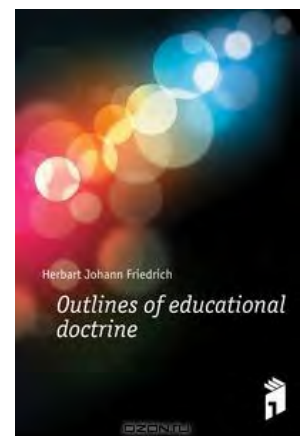
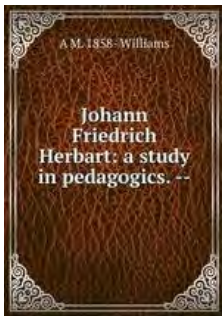
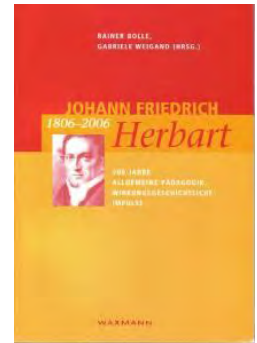
нибудь да представляется, и притом не что-нибудь совершенно простое, а всегда нечто в известной степени сложное» [9, С. 49-50]. При этом «обычное и повседневное в глазах людей» постоянно кажется «само собою понятным». *Проникнуть в глубину этого кажущегося «понятным» и «скрытого» призвана наука.* Она – по образному определению немецкого мыслителя – «должна встретить и познать следы всего того, что движется и действует за занавесью [Там же, С. 67].

Герbart исходил из того, что «всякое более определенное знание должно исходить из вычисления» [Там же. С. 50]. Ограниченность современной ему психологии ученый связывал с недостаточным применением в ней *математики* (в этой области она «обнаруживает безграничное незнание»), которая могла бы дать очень важные результаты «для теории памяти, фантазии, рассудка» и «для учения о чувствах, желаниях и аффектах» [Там же. С. 51]. Понимая, что «математическое исчисление с трудом применяется к высшим областям разумного мышления и хотения», он связывает именно с этим успехи «для познания и этих высочайших предметов», рассматривая как предпосылку, чтобы «пробелы знания» не заполнялись «грубыми заблуждениями», а «бесполезные споры» не отбивали «интерес к самой философии» [Там же. С. 52]. Подчеркивая «величайшую *важность точной науки* о нас самих, о нашем духе и настроении», Герbart называет математику «господствующей наукой нашего времени». «Ее завоевания возрастают ежедневно, – отмечает он. – И кто не имеет ее за себя, тот некогда будет иметь ее *против* себя» [Там же, С. 53]¹.

Идея Гербарта, что «всякая теория, которая желает быть согласованной с опытом», «должна быть продолжена», «пока не примет количественных определений», – в дальнейшем получила развитие и в экспериментальной психологии, и в эмпирической социологии.

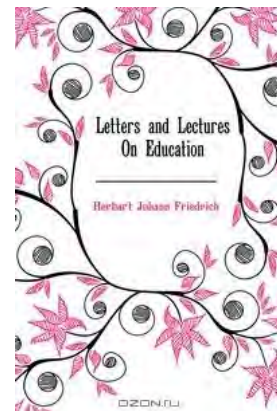
Развиваясь, психология все глубже изучает человека: «Человек, рассматриваемый психологом, это человек общежительный, образованный, выработанный целой, прошедшей до сих пор, *историей своего рода*. В *этом* человеке, очевидно, находится вместе то разнообразное, которое, под именем душевных способностей, считается общим достоянием человечества» [Там же. С. 152].

Посещение школы Песталоцци и знакомство с его педагогическим опытом – одно из наиболее ярких событий юности Гербарта. Но именно тут и проявилось серьезное различие между выдающимися педагогами. Песталоцци шел от своего опыта. Герbart пошел дальше, отметив, что сама по себе практика «ведет только к рутине», ее значимость ограничена и опытные педагоги, «це-



¹ Акцент на математизацию науки – характерная черта Нового времени. И слова Гербарта во многом созвучны с высказанным позднее известным положением К. Маркса: «Наука только тогда достигнет совершенства, когда ей удастся овладеть математическими методами».

лые поколения и ряды поколений учителей», ограничившись лишь практикой, движутся «все по тем же или почти тем же колеям» [12]. По Гербарту, лишь научная теория помогает учителю «вопрошадь природу» и «получать от нее определенные ответы». Таковой наукой Гербарт считал философию: «нигде так не нужны широкие философские взгляды, основанные на общих (определяющих, руководящих) идеях, как в педагогике, где будничная работа и индивидуальный опыт сильно суживают горизонт воспитателя». Особо немецкий мыслитель выделял роль *этики* (практической философии), позволяющей раскрыть назначение и цели человека (и помогающей четко определить цели воспитания), и психологии, исследующей его природу (и на этой основе – определяющей . методы и приемы воспитания). «Воспитательное дело, – по Гербарту, – обязывает мыслящего человека заниматься практической философией и психологией, и, приступая к нему (т. е. к этому делу) со спутанными понятиями, нельзя надеяться на какие-либо успехи» [12].



Гёттинген, могила
И. Ф. Гербарта

При этом Гербарт акцентирует *самостоятельный статус педагогики как науки*, и на ее примере высказывает идею, очень важную для понимания самоопределения любой науки (в том числе – и для социологии): «Только тогда, когда каждая наука стремится ориентироваться свойственным ей образом и ... с такой же энергией, как ее соседки, только тогда могут возникнуть между ними благодетельные взаимоотношения» [12].

Анализ Гербартом *взаимосвязи теории и практики* далеко выходит за рамки педагогики и представляет общенаучный интерес (в том числе – и для социологии, где аналогичные дискуссии с переменным успехом идут многие годы). Достоинство теории, по Гербарту, – ее «общий характер», захват «такого пространства», «которого каждый в своей практике затрагивает только бесконечно малую часть» [12]. Но одновременно теория «пренебрегает всеми подробностями, всеми индивидуальными условиями, в которых практик каждый раз находится», «всеми индивидуальными приемами, личными соображениями и усилиями, при помощи которых практик должен приспособляться к указанным условиям» [Там же]. В итоге «школа науки всегда дает в одно и то же время и слишком много, и слишком мало для практики» [Там же]. Отсюда Гербарт выводит необходимость «среднего» (связующего) звена между теорией и практикой. Применительно к педагогике он определяет это звено как «такт» – «способность быстрого суждения и решения, который, не действуя подобно рутине, вечно одним и тем же образом», может «с точностью найти то, что нужно для каждого отдельного случая» [12].

Учителя и воспитатели нуждаются в научном подходе к своему делу. Да, науки включают различные мнения («разногласят одна с другой»), в их развитии трудно избежать ошибок («науки не непогрешимы в своих ошибках»). Но

выявление этих ошибок «учит быть осторожными в спорных вопросах» [См.: там же]¹ (так и просится народное – «на ошибках учатся»).

И если дальнейшее развитие педагогической теории показало, что не все идеи Гербарта оказались безошибочны, то его вклад в ее развитие несомненен.

Список литературы:

1. Гербарт И. Введение в философию. Учебник // Антология мировой философии в 4 тт. Т.3. М.: Мысль, 1972. С.621-628;
2. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Г. П. Вейсберга. Т. 1. М., 1940. 365 с.
3. Главнейшие педагогические сочинения Й. Гербарта в систематическом изложении // Пер. А. В. Адольфа.. М.: Издание К. Тихомирова, 1906. 360 с.
4. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2009. С.160-168;
5. Корнетов Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики. Учебное пособие. М.: АСОУ, 2007. Гл.7.
6. Степашко Л.А. Философия и история образования / Учебное пособие для студентов вузов. М.: МПСИ: Флинта, 1999. 272 с.
7. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. Педагогическая теория Гербарта [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-3563.html>
8. Куренной В. Философско-педагогическая концепция Гербарта в историческом и проблемном контексте // Гербарт И. Ф. Психология. М.: ИД «Территория будущего», 2007 (ре-принт: Гербарт И. Ф. Психология /Пер. А. Нечаева. СПб., 1895). С. 9-34.
9. Гербарт И. Ф. Психология. М.: ИД. «Территория будущего», 2007. 288 с.
10. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. М., 1994. Глава IV. Иоганн Гербарт [Электронный ресурс] Режим доступа: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html#genrih
11. Школа и педагогика в странах Западной Европы и в Северной Америке в XVII - XVIII вв. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ntspi.ru/upload/doc/ttt.doc>
12. Вклад Гербарта в педагогику [Электронный ресурс] Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635a3ac68a4d43a89521306d37_0.html
13. Гербарт И. Ф. Первые лекции по педагогике (1802) // И. Ф. Гербарт. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st030.shtml>
14. Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // И. Ф. Гербарт. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st030.shtml>
15. Наторп П. Философия как основа педагогики /Пер. с нем., предисл. Г. Г. Шпета. М.: Издание И. Н. Ключкова, 1910. 106 с.
16. Хилгенхегер Н. Иоганн Фридрих Гербарт // Перспективы. 1993. № 3-4. С. 649-664.
17. Социология молодежи / Отв. ред. В.Т. Лисовский. СПб. 1996. 335 с.

¹ С этой идеей Гербарта перекликается фаллибилизм (Fallible – англ. – подверженный ошибкам) неопозитивиста К. Поппера: «Всякая теория ошибочна и работает пока ее не опровергли».

2.2.3. Ф. В. А. Дистервег: ориентир – свободное развитие



Ф. В. А. Дистервег
немецкий педагог
1790-1866

Значительный вклад в развитие социально-педагогической мысли XIX в. внес немецкий педагог Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег, которого заслуженно называли «учителем учителей» [См.: 2, 3, 8, 11, 12, и др.]. Для нас особый смысл имеет *социальный характер* его педагогической теории и научно-методической деятельности.

Этот социальный характер отчетливо проявился уже в обосновании им целей воспитания и образования. Определив –

как самую общую – задачу педагогики «*человеческое воспитание*» [7-I], Дистервег соотнес «*подлинную человечность*» со стремлением «осуществить идею истины, добра и красоты, в которую вложено этическое или нравственное и религиозное содержание» [7-II]. «Человек должен быть человеком и стремиться к добродетели» [5], – кратко и весьма афористично (как и многие другие положения) обобщал немецкий мыслитель. Рассматривая деятельность педагога, воспитателя как «служение», он подчеркивал: «Идея, которой служит учитель, состоит в насаждении нравственности в роде человеческом» [6, IV-4].

Эту – типичную (гуманистическую и демократическую! [См.: 2]) – идею Дистервег значительно углубил за счет качественно новой трактовки учебного процесса как (социального!?) *взаимодействия учителя и учеников* (или в современной трактовке – *субъект-субъектного* отношения¹). «Быть человеком, – в его понимании, – значит быть самостоятельным в стремлении к разумным целям» [8, С. 72].

Соответственно «воспитание и образование юношества» приобрело у него важный социальный целевой ориентир: «для самостоятельности и свободного самоопределения на нравственно-религиозной основе, путем самостоятельного развития всех его сил» [7-III]. Это определяло две взаимосвязанные задачи для воспитателя: «побуждай воспитанника к самостоятельному исследованию истины»; «возбуждай познавательные задатки воспитанника, чтобы они развивались в усвоении и поисках истины» [6 - I]

Дистервег рассматривает *личность учащегося* многопланово (не хотелось бы осовременивать его подход, но нельзя не заметить связи с проблематикой «индивид – личность», с «ролевой» теорией личности и т. д.):

- «отдельный индивидуум, одаренный человеческими задатками»;
- индивидуум, «принадлежащий к определенной нации, одаренный национальными особенностями»;
- «член всего человечества» [См.: 7-I].

С этим Дистервег соотносит и *многогранность задач воспитания*:

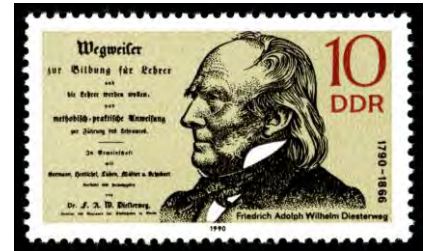
- учет индивидуальности, формирование учащегося «сообразно с его природными особенностями»;

¹ Понимание Дистервегом обучающегося полноправным *субъектом* учебного процесса проявилось уже в названии первого раздела его «Руководства к образованию немецких учителей» – «I. Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту».

- учет «своеобразия той нации, к которой принадлежит индивидуум»;
- воспитание «согласно общечеловеческим целям» [См.: там же].

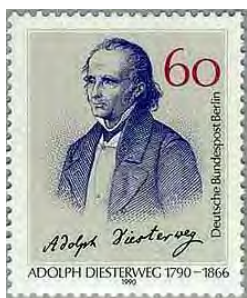
Чтобы быть на уровне этих задач, воспитателю необходимо знать психологию (позволяющую лучше познать человеческую природу и присущие ей законы развития, правильное понять особенности индивидуума, применять средства, которые служат для возбуждения общечеловеческих и индивидуальных задатков); знать национальный характер и обладать им; «понимать цели, стоящие перед человечеством, стремиться осуществлять их в меру своих сил» [См.: там же].

Такая масштабная (поднимающаяся до национального и даже общечеловеческого уровня) постановка задач воспитания и функций воспитателей, педагогов (а, следовательно, – характера и направленности их подготовки) – серьезный шаг вперед в обосновании *социальной роли образования и воспитания*.



Отметим и другое. Дистервег подчеркивал, что «каждая нация имеет свои особенности, обусловленные природой и историей, свой национальный дух», «обладает только одной национальной жизнью, которая определяется свободным развитием и деятельностью национального духа или обуславливающими ее особенностями, национальным принципом – национальной самостоятельностью и свободой» [7-I]. Такой подход – в условиях тогдашней Германии – был скорее ориентиром, *идеалом*, чем реальностью¹. Но идеалом прогрессивным, перспективным, привнесшим в социальную проблематику образования *национальный* аспект.

Высоко ставя задачи «национального воспитания»², мыслитель одновременно отвергал национальный эгоизм (как и индивидуальный, сословный и т. д. эгоизм). Именно поэтому приоритетной он считал задачу – «приобщить человека, наделенного индивидуальными и национальными особенностями, ко всему человечеству» [7-I]. В каждом индивидууме, в каждой нации, – подчеркивал Дистервег, – должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью, – стремление к благородным общечеловеческим целям» [7-I]. Отсюда его позиция: «Воспитание гражданина должно основываться на воспитании человека» [7-III]; «сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии (Berufsgenosse)» [6, I-11]. Любовь к своему народу, – для Дистервега, – неотделима от любви к человечеству: «Человек – мое имя, немец – мое прозвище» [8, С. 323].



«Воспитание человека» рассматривалось им как постепенный – возвышающий человека процесс: от «уважения чужой личности и ее особенностей» к «содействию ее человеческим и национальным целям на основе взаимопонима-

¹ Сам Дистервег признает это «идеалом», «к которому мы должны стремиться как в жизни, так и в воспитании и обучении, не рассчитывая, однако, при ограниченности и несовершенстве нашего познания и других средств когда-либо его полностью достигнуть» [5]

² У Дистервега есть прекрасное, на наш взгляд, название для патристического по своему характеру предмета – «Родиноведение». Представляется, что оно гораздо глубже используемого у нас – «краеведение».

ния и согласия» и далее – к «объединению с ней и всеми нациями земного шара для достижения общего назначения человечества, установленного Богом» [См.: 7-I]. За исторически ограниченной формой («гуманное отношение ко всякому, кто носит имя человека, невзирая на его расу, религию, вероисповедание, – вот что является целью истинного христианского воспитания») нельзя не видеть обоснования немецким педагогом того, что сегодня определяется как «толерантность», «культура мира» и т. д.

Дистервег дополнил и углубил идею «воспитывающего обучения» идеей «развивающего обучения»¹. Отсюда и его основное требование к учителю – «побуждай», «возбуждай». «Без возбуждения не может быть развития, – подчеркивал ученый. – Воспитывать – значит возбуждать. Теория воспитания является теорией возбуждения». «Развивающий метод, – по Дистервегу, – продукт свободомыслящего, воспитанного в духе свободы и борющегося за свободную жизнь человека» [8, С. 117]. Именно поэтому «высшей задачей воспитателя» он считал «стимулирование воспитанника к выработке собственного «Я» [6, I-12]. Одновременно подчеркивалось и то, что «человек только путём напряжения своих собственных сил, т.е. не через других, а только благодаря самому себе становится настоящим человеком [6, I-12]. Тем самым, Дистервег не только акцентировал *активность, самостоятельность* как важнейшее качество личности, но и – в определенных пределах – *преодолевал просветительские представления о «всесилии» воспитания.*

Другой важный аспект: «воспитание и обучение» рассматриваются им «не как две независимые друг от друга деятельности, а так, что деятельность ученика, возбужденная в процессе обучения, оказывает непосредственное воспитательное воздействие и является сильнейшим фактором (само) воспитания» [7-II]. Итак, дело не только в том, что в процессе обучения учащийся «воспитывается» (формируется, развивается, становится «самостоятельным»). Не менее значимо и то, что процесс обучения формирует интерес к дальнейшему обучению, навыки самообразования и самовоспитания.

Получил дальнейшее развитие в творчестве Дистервега принцип «*природосообразности*». Природа рассматривается им в широком («природа вообще», внешняя природа) и узком («только природа человека») смысле [5].

Для Дистервега (как и для многих сторонников принципа природосообразности) характерно благоговейное отношение к Природе. «Всякое искусство, – отмечает он, – может достигнуть чего-либо лишь при содействии природы» [6, I-1]. Выдающиеся достижения техники рассматриваются им как показатель того, что «их творцы умеют использовать силы природы». Как бы предвзято современный экологический пессимизм, Дистервег пишет: «Человек не велик в борьбе с природой, ... он велик только вместе с ней» [6, I-1]. И уже вполне афористично звучит его фраза: «Природа – это сила».

Поэтому понятна его позиция: «Без доверия к природе человека невозможно природосообразное, успешное воспитание» [6, I-1]. Соответственно, в

¹ Примечательно, что одну из лучших (хотя и немногочисленных) работ о Дистервеге написал российский теоретик развивающего обучения В. В. Давыдов [3].

своей рекомендации учителю – «обучай природосообразно» – Дистервег исходил из того, что «обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами её развития». Его симпатии на стороне учителя, «побуждающего задатки человеческой природы к их интенсивному развитию» [7-III]. Счастье каждого человека (без чего, по Дистервегу, невозможно и счастье человечества) соотносится с тем, насколько «судьба привела к тому, к чему предназначила его природа». Поэтому-то «для воспитателя самое важное – узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить её свойствам, особенностям и стремлениям».

Напротив, все, противоречащее природе ребёнка и противоестественное, не должно, по его мнению, использоваться в обучении. Он отвергает *традиционный подход*, основанный на стремлении «исправлять человеческую природу, исправлять при помощи системы, в которую они втискивают своих питомцев» [7-II].

Дистервег внес серьезный вклад в формирующуюся науку о детстве и молодежи (позднее реализовавшуюся в социологию молодежи и социологию детства), представив соответствующую периодизацию возрастного развития. В основу ее было положено развитие природных задатков и познавательных способностей ребенка (ощущения /чувственное познание/ или созерцание; память; рассудок; разум) [См.: 6, I-2].

Таблица 5

**Ступени возрастного развития и их учет в обучении и воспитании
(по Дистервегу)**

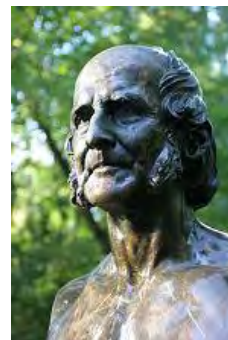
Возрастная группа	Характеристики	Ориентиры при обучении
от 6 до 9 лет	<i>Ступень преобладания ощущений (чувственного познания) или созерцания;</i> Преобладание физической деятельности, сенсорного восприятия, повышенная резвость и склонность к игровой деятельности, к фантазии и любовь к сказкам.	Руководство чувственным познанием, упражнение чувств. Самодеятельность выражается главным образом в физической деятельности и свободной игре воображения
от 9 до 14 лет	<i>Ступень памяти</i> Отличается развитием памяти и накоплением представлений	Приобщение ума детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению ими необходимых учебных навыков. «Восприимчивость и самодеятельность действуют сообща»
от 14 до 16 лет	<i>Ступень рассудка</i> Усиливается деятельность рассудка, который переходит в формирование начал разума. Пробуждается и выявляется способность понимания, способность из частных выводить общие истины.	Представления возникают в логической последовательности, развивается сила мышления, вырабатываются твердые нравственные принципы, превращающиеся в убеждения. Это время серьезного и свободного самоопределения личности, что проявляется в возникновении нравственных идеалов

«Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир».

А. Дистервег [1]

Отметим важный момент: верхняя граница юношества – 16 лет. В какой-то мере тут отразился типичный для того времени и разделявшийся Дистервегом подход: воспитание ограничивалось школьным возрастом.

Учтем и то, что немецкий педагог не абсолютизировал свою классификацию. «Это подразделение содержит,



несомненно, известную долю истины, – подчеркивал он, признавая: «однако оно не настолько бесспорно, чтобы им руководствоваться в обучении». И сегодня сохраняет свою значимость предупреждение Дистервега, что «жизнь ребёнка не может быть разделена на резко разграниченные периоды» [6, I-2].

Дальнейшую конкретизацию Дистервег соотнес с «анализом имеющегося опыта» и учетом учителем индивидуального развития каждого ребенка. Педагогика, – по его определению, – «является эмпирически рациональной наукой». И к обоснованию индивидуального подхода он подходил научно: «Каждый отдельный человек представляет собой не абстракт, но индивидуум и живёт не вообще во времени и пространстве, но в определённое время и в определённом пространстве», поэтому и «воспитание индивидуума зависит не только от общечеловеческой природы и от обстоятельств места и времени вообще, но и от индивидуального склада природы каждого отдельного человека и от факторов, господствующих в то время и в том пространстве, где он живёт» [6, III-3]. С особенностями «индивидуального склада природы каждого человека» и соотносился вывод Дистервега: «Не все могут и должны сделаться одним и тем же и дать одно и то же» [6, I-13]. Отсюда его рекомендации воспитателям: «Следует считаться с различиями детской природы и содействовать её своеобразному развитию»; «нельзя требовать... всего и от всех в одинаковой мере!» [Там же].

Требование *индивидуального подхода* сочеталось у него с обоснованием демократического *права каждого на общее образование*: «Каждому человеку должно быть дано общечеловеческое образование [6, III-2]; «целью всякого воспитания является общее развитие человека» [6, I-11]. С этим связана и его борьба против любых сословных или профессиональных различий в организации системы образования. Лейтмотивом при этом звучало: «Общественная народная школа, которая должна положить основание для образования молодёжи, объединяет всех детей нации без различия состояний и будущего призвания. Разделение детей в общественной школе по сословиям, состоянию и вероисповеданию родителей, по будущему призванию учеников подвергает опасности общее образование для гуманности, национальное воспитание, образ мыслей истинного христианина» [6, I-11].

Понятно, что идею Дистервега о *всеобщем доступном образовании* нельзя абсолютизировать. Как и все его творчество, она была исторически ограни-

ченной. Не трудно заметить, что в его основном требовании («Юношество должно получать свое первоначальное образование в общих для всех учебных заведениях» [7-III]) речь идет лишь о «*юношестве*» и «*первоначальном образовании*». Но это не может принизить значение его борьбы с сословными различиями в образовании. Так же, как и борьбу с «*конфессиональными школами*» (которые, по его оценке, «пропитаны духом исключительности, порождают обособленность, высокомерное сознание обладания лучшими знаниям и оценки окружающих людей только на основе их вероисповедания», которым присущ «антихристианский дух» [7-III]) с позиций «*истинного христианства*».

В свете сегодняшних дискуссий о взаимосвязи светского и религиозного в образовании представляет несомненный интерес проводимое Дистервегом разграничение «*естественной религии, религиозности*» и «*несвойственных человеку или искусственных религиозных настроений*».

Первая – «естественное, неотъемлемое свойство человеческой души», предполагает «искреннюю глубокую направленность души на божественное». Она «усматривает религиозность в большей мере или даже исключительно в нравственной жизни». Это – «истинная, живая, непосредственная религиозность», «благоговение перед божественным и священным, глубокое ощущение великого и искреннее стремление к правде и добру» [См.: 6, IV-4].

Для *второй* характерно «принимать за религиозность словесные формулы, догматы и внешние формы вероисповедания, словно она заключается в рациональном признании какой-нибудь истины». Для нее «религиозный человек» – тот, кто «разбирается в формулах веры и с презрением относится к тому, кто якобы уклоняется от непогрешимости догмата», строго следует «обычной официальной вере», «прикладывает к другим мерки катехизиса» [См.: Там же].

В трактовке классиком педагогики *общего образования* нужно выделить еще один важный аспект. Общее образование рассматривалось Дистервегом как «основы», которые «должны быть заложены для всякой будущей специальности» [6, I-11]. Иными должны быть задачи «*профессионального образования*», являющегося – по его оценке – «образованием для определенного положения» [Там же].

Он позитивно оценивает присущую эпохе черту – «преодоление страшного заблуждения» (когда не признавались «значение, радость и счастье труда», «его необходимость не только для сохранения человеческого рода, но и для поддержания достоинства человека» [6, I-12]) – она «признала значения труда и научила уважать каждого трудящегося человека, безотносительно к той работе, которой он занимается» [Там же]. Даже если *идея «ценности труда»* (и – трудового воспитания) скорее была идеалом, а не реальностью, обоснование такого идеала – очень важный момент.

Особо ученый акцентировал внимание учителей на *практическом обучении* («в благородном смысле слова»): «нам предстоит образовывать учеников *не для школы, а для жизни*»; «школа должна готовить к жизни» [Там же].

Неотъемлемый компонент такой «подготовки к жизни» – выбор профессии. В русле уже рассмотренной выше теории развития ребенка Дистервег считал, что на последнем этапе (14-16 лет) «индивидуальные задатки, склонности,

свойства проявляются все более и более определённо». Это позволит четче «понять преобладающие стремления, предугадать или даже точно указать будущее жизненное призвание ребёнка» [6, I-2]. Педагог определяет этот период (что крайне важно и для формирующейся социологии молодежи) как «решающие годы, когда подрастающий юноша должен быть завоёван для всего истинного, великого, святого» [Там же]. Отмечая роль воспитателей – помочь молодому человеку правильно определить свое призвание, сделать профессиональный выбор, Дистервег одновременно выступает категорически против любого навязывания такого выбора. «Произвольно предназначать человека к той или другой специальности и односторонне формировать его в этом направлении, – подчеркивает он, – преступление против духовной жизни человека» [7-II].

Социальная направленность теории Дистервега особенно проявляется в том, что принцип природосообразности он дополнил принципом культуросообразности. Раскрывая смысл этого принципа, он писал: «в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом – всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [8, С. 189 – 190].

Многие размышления Дистервега о принципе культуросообразности и его учете в обучении и воспитании как бы предваряют современный социологический *анализ социокультурной среды*. Развитие *культуры* рассматривается им как *исторический процесс*: «Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние» [5]. «Всё человечество, каждый народ, каждое поколение и т.п., – развивает немецкий мыслитель это положение, – всегда находится на какой-нибудь определённой ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех воздействовавших на них факторов [Там же]. Соответственно, уже переходя на индивидуальный уровень, он отмечает: «Каждый человек находит при своём рождении на свет своё окружение, свой народ, среди которого он предназначен жить и, по крайней мере, воспитываться уже на определённой ступени культуры» [Там же]. Конкретное «состояние культуры данного народа в определённое время», – по оценке Дистервега, – представляет собой нечто данное и образует ту среду, в которую вступает каждый отдельный человек, рождённый при данных обстоятельствах [Там же]. Отсюда и итоговый вывод: «Всякий человек – продукт своего времени. Под влиянием иных условий он сделался бы иным, но при данных обстоятельствах он станет при своих задатках тем, чем он может стать в зависимости от своего окружения или всего состояния культуры в данный момент» [Там же].

Итак, развитие человека определяется, по Дистервегу, влиянием двух факторов – Природы и Культуры. Принцип природосообразности оценивается им как ведущий, всеобщий [См.: Там же]. При этом исследуется их взаимодействие и отмечается возможность – при необходимости «учитывать и сочетать требования, исходящие от двух принципов – природосообразности и культуро-

сообразности, – возникновение «споров и борьбы мнений» [Там же], «столкновения или конфликта» [6, III-3].

Во многом это связано с *историческим характером культуры*: «Отдельный человек появляется на свет в определенном месте и в определенное время и имеет позади себя определенное прошлое, отправляясь от которого он должен действовать в настоящем и создавать будущее» [7-II]. Поэтому, – пишет Дистервег, – «правильный способ обучения и воспитания имеет культурно-историческую задачу» [Там же].

В связи с анализом принципа культуросообразности Дистервег выходит на одну из важнейших проблем классической (и не только) социологии – *нормативных регуляторов поведения*. «Каждый человек должен быть продуктом своего времени и его требований», – уточняет он приведенную выше формулу и отмечает: «Поэтому необходимо считаться с существующими в данном обществе обычаями, привычками, традициями, со всем, что в нем признается и принято» [5]. Развивая эту идею, Дистервег считал необходимым «во всяком воспитании» «принимать во внимание нравы и обычаи нашей эпохи и сословия, дух времени, в котором мы живём, национальность нашего народа, одним словом, культуру всей современности и непосредственного нашего окружения» [6, III-3].

Интерес (в том числе и с точки зрения социологии культуры) представляет проводимое им соотнесение «*принятого*» (основной критерий – распространенность, «соответствие поведению образованных людей») и «*приличного*» («имеет всегда под собой нравственную основу») [Там же]. При этом «*настоящая культура*» (где «ничто не считается принятым, что неприлично») противопоставляется «извращенным привычкам (моде)» (где «понятие о принятом подавляет понятие о приличном») [Там же]. И вновь Дистервег завершает анализ советом воспитателям: «Ребёнок должен сознательно или бессознательно для него воспитываться в соблюдении и приличного, и принятого» [Там же].

«Принятое» – с учетом развития культуры – рассматривается как «меняющееся и колеблющееся». «Наше существование, – подчеркивает Дистервег, – отчасти определяется унаследованными установлениями, отчасти общепринятыми нравами и обычаями, т. е. вообще оно определяется историей» [Там же]. Такой подход приводит его к пониманию *противоречия культурного развития*: «Если придерживаться только традиции, то придётся остановить течение времени и всякий прогресс будет немыслим» [Там же].

В разрешении этого противоречия Дистервег считает важным *избегать радикальных мер*. Он убежден, что «нельзя достигнуть блага для человечества без примирения и взаимных уступок со стороны исторических требований и требований рассудка и всеобщей справедливости; без того, чтобы, считаясь с существующим, которое коренится в историческом прошлом, в то же время постепенно не продвигаться к высшей цели» [Там же]. Одновременно подчеркивается своеобразная *инерционность культуры* («Состояние культуры в силу самой природы вещей не поддается быстрому преобразованию» [Там же]).

Примерами такого сдержанного (постепенного, реформистского) подхода является в общем плане – отношение Дистервега к *модe*, а применительно к системе образования – к проблеме *классических и реальных школ*.

Мода определяется им как «вид телесного и умственного рабства» [6, III-3]. Его не устраивает то, что «одеваться по господствующей моде относится так называемыми образованными людьми к культуре или цивилизации, безразлично, полезна ли мода для человека или нет, безобразит ли она его или украшает» [Там же]. Но его беспокоит и вопрос относительно позиции людей, следующих моде: «было бы с их стороны благоразумно сразу отказаться от подчинения моде и выбрать одежду по собственному усмотрению?» [Там же]. Ответ для него ясен: «легко могло бы случиться, что поступивший таким образом нанёс бы себе, благодаря, суждению толпы, т.е. благодаря господствующей культуре, ущерб, который далеко превзошёл бы принуждение, налагаемое господствующей модой» [Там же].

Столь же осторожно Дистервег относится к позиции *«сторонников классического образования»*, доказывающих, «что только путём изучения так называемой классической древности возможно достигнуть истинно человеческого и подлинного образования» [5]. По его мнению, даже согласие с доводами о «культуросообразности классицизма» не устраняет сомнения: «не прошло ли то время когда классицизм ещё можно было считать культуросообразным, и не соответствует ли требованиям настоящего времени какая-либо иная система образования, которая могла бы существовать наряду с классической или даже целиком заменить последнюю» [Там же]. В качестве такой системы, «которая в большей мере пригодна для человека, посвящающего себя практической деятельности», немецкий педагог видит «реальное образование» («реальные и высшие городские школы») [Там же].

«Учитель, образ его мыслей – вот что самое главное во всяком обучении и воспитании»

А. Дистервег [1]

В наибольшей мере Дистервег предвосхитил идеи социологии образования своими размышлениями *о социальной роли и функциях учителя*.

По Дистервегу, учитель должен помочь ученику «узнать разницу между точкой зрения здравого смысла и научно образованного разума и (неизмеримую) ценность образования». Главное – он должен развить интерес учащегося к знанию, познанию, пробудить его познавательную активность: «Только учитель, который способен возбудить самосознание учащихся, развить их ум посредством рациональных предметов, укрепить и закалить его, может считаться воспитателем юношества в истинном смысле слова. Все прочее скорее дрессировка, а не обучение; натаскивание, а не развитие, не образование» [17, II-6]. Отстаивает

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... Поэтому самодеятельность – средство и одновременно результат образования».

А. Дистервег

тому им субъект-субъектному взаимодействию учителя и учащихся наиболее соответствует «диалогическая форма обучения» [Там же].

Дистервег противопоставляет *два метода обучения*. В рамках первого «ученик всегда обречён на пассивное восприятие, на получение готового, на заучивание, списывание», второй «вызывает в нём самостоятельность посредством вопросов, воздействующих на его познавательные способности, и, непрерывно его возбуждая, направляет к нахождению новых познаний и порождению новых мыслей» [См.: 6, I-7].

Симпатии его, конечно, на стороне второго. Истинный учитель должен поощрять *поисковый характер обучения*. Поскольку «ум наполнить ничем нельзя, он должен самостоятельно все охватить, усвоить и переработать» [8, С. 119], то и ученик «должен воспринимать истину не как готовый результат, а должен её открыть». [6, II-6]. Отсюда и требование Дистервега к учителю, ставшее известным афоризмом: «плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» [8, С. 158].

Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь». А. Дистервег [1]

Интересна и другая идея мыслителя: «Неправильное знание хуже, чем незнание». Столь же негативно он относится к излишнему знанию – «*ненужному балласту*». При этом руководствовался таким критерием: это то, что пока ученик «это учит, ещё не нужно» или «впоследствии не будет более нужно» [6, I-4]. При этом особое внимание Дистервег

уделял *умению практически применить* получаемые знания.

По Дистервегу, особенно значимо *своевременное* (с учетом возрастных и индивидуальных особенностей) знакомство с теми или иными знаниями: «Вредно запаздывание, ещё вреднее преждевременность» [6, I-2]. Основной вред – «это отбивает охоту и интерес к учению» [6, I-3], «внушает ...отвращение и страх к школьной учёбе и всем школьным мучениям» [8, С. 274-275]. Тревогу ученого вызывает то, что многие дети «приходят в школу с живым желанием учиться. Постепенно оно ослабевает; бодрая самостоятельность переходит в пассивность» [6, I-2]. Печален и социальный итог: в обществе слишком «мало юношей и молодых людей, которые способны полноценно пользоваться жизнью» [Там же, С. 275]. Очевидно, осмысление этих процессов порождает довольно жесткую оценку Дистервега: «Многие из наших школ ... являются учреждениями для притупления» [См.: 6, I-9].

«Со знанием должно быть обязательно связано умение... печальное явление, когда голова ученика наполнена большим или меньшим количеством знаний, но он не научился их применять, так что о нем приходится сказать, что хотя он кое-что знает, но ничего не умеет».

А. Дистервег [1]

Не менее значим для него *принцип наглядности*. Отсюда его требование к учителю – «исходи из чувственно воспринимаемого и переходи от него к понятиям, иди от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот!» С этим связаны и его дидактические правила, развивающие подход Пе-

сталоцци: «Переходи от близкого к далёкому, от простого к сложному, от более лёгкого к более трудному, от известного к неизвестному!» [См.: 8, С. 153-155].

Обратил внимание Дистервег и на *социально-психологический аспект интереса к учебе*: «Только тогда можно возбудить интерес к обучению, когда ученик замечает: он подвигается вперёд» [См.: 6, I-8], когда у него возникает «чувство и сознание, что он кое-что знает и умеет, что он продвинулся вперёд», «радостное сознание знания и умения» [6, IV-1], «живительное чувство приобретённой силы» [Там же].

С утверждением «новой педагогики» связывал Дистервег и свои надежды на изменение *характера и роли школы*: «Школа была раньше молитвенным домом, детской церковью; позднее она стала учебным заведением. Школа, прежде всего, должна представлять собой мастерскую, в которой работают и где ученик учится работать» [6, I-12]. Или – с учетом ведущей роли учителей – «Школа – виноградник, где учитель призван действовать воспитывающе и плодотворно» [6, IV-4].

Действовать «воспитывающе и плодотворно» для Дистервега означало – формировать «свободного человека». Ведь «чем свободнее человек может двигаться, чем меньше формулы и каноны сдерживают проявление его способностей, сил и навыков, тем счастливее он себя чувствует» [6, I-11].

Но это предъявляет и серьезные требования к Учителю. С одной стороны, «содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки», поэтому и «учитель должен сознательно идти в ногу с современностью, проникаться и вдохновляться пробудившимися в ней силами» [6, II-12].

С другой стороны, – «лишь до тех пор являешься способным давать образование другим, пока продолжаешь работать над собственным образованием» [6, IV-4]. С этим связано и обращение Дистервега к учителю: «работай постоянно над своим образованием: над общим – как человек и гражданин, над специальным – как учитель!» [Там же].

Гражданственность Дистервега особенно проявилась в обосновании важности и необходимости «заботливого попечения государства, общин и родителей о воспитании и образовании юношества и народа», которое он считал «главнейшим, важнейшим и труднейшим из всех человеческих дел». Это, по его мнению, предполагало «уважение к сословию воспитателей и учителей, создание им достойного положения, предоставление основательного теоретического и практического образования, обеспечение их вознаграждением, соответствующим важности и трудности их призвания. Последнее должно дать им возможность целиком и полностью посвятить себя своему делу, продолжать собственное образование и освободить

Без стремления к научной работе учитель попадает во власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается.

А. Дистервег [1]



Памятник Ф. Дистервегу в Берлине

их от нужды и забот о существовании». [7-III]. Особенно отмечалось «попечение о вдовах и воспитание сирот покойных учителей» [Там же]. «Лучшим показателем степени образования, равно как культуры, бескультурья и грубости», Дистервег считал то, «в какой мере удовлетворены или не удовлетворены» эти требования [7-III]. Понимая, что в его время осуществить их невозможно, он уповал на «грядущие поколения». Представляется, что и сегодня обоснованные «учителем учителей» требования, могут выступать индикатором социального положения учительства (пока, если судить по российским данным, все еще «недостойного»).

«Мы живём для того, чтобы на свете стало лучше» [2], – так оптимистично определял немецкий мыслитель подлинный смысл жизни и назначение человека, эти слова – своеобразный ориентир и его реальной жизни.

При этом Дистервег стремился руководствоваться принципами Разума и Свободы, свободной воли. Ему была присуща уверенность, что никакие «силы тьмы» («предрассудки, суеверия, заблуждения, обман, глупость») не смогут подавить «стремящийся вперёд разум», ничто («деспотические законы, идолопоклонство, рабство») не сможет стеснить «стремления воли» [См.: 6, I-1].

Идеалом для него был «учитель по призванию», для которого «учительское дело становится ... свободным искусством», который «на всех своих учеников накладывает печать своего духа». Подчеркивая, что такой учитель «находит своё счастье в обучении», он отмечал и то, что «можно считать счастливыми тех, кто у него учится» [См.: 6, IV-4].

Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным.

А. Дистервег [1]

За реализацию этого идеала Дистервег и боролся, отстаивая принципы «новой педагогики». По праву ёмкой характеристикой его жизни и творчества может быть название завершающего раздела его «Руководства к образованию немецких учителей» – *«Никогда не останавливайся!»*

Список литературы:

1. Афоризмы об образовании и воспитании [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ariosto.ru/ob-obrazovanii-i-vospitanii>
2. Гуманист и демократ Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег // Степашко Л.А. Философия и история образования. М.: Московский психолого-социальный институт Издательство «Флинта», 1999. 272 с/ С. 82-87. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-87140.html>
3. Давыдов В. В. Труды Дистервега и современная педагогика // Педагогика. 1992. № 1-2. С. 85-89
4. Дистервег А. О высшем принципе воспитания // Народное образование. 1998. №4. С. 155-162.
5. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Народное образование. 1998, №7 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/239>; http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm

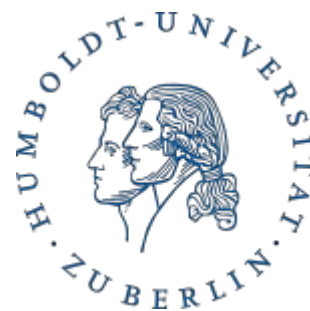
6. Дистервег Ф. А. В. Руководство для немецких учителей¹ // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенберг. Общая ред. Е.Н. Медынского. М., 1956. С. 136-203. Цит. по: [Электронный ресурс] [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/239>
7. Дистервег Ф. В. А. Три заметки о педагогике и стремлениях учителей // История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие. Под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 544 с.² С. 235-246. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-10304.html?page=24;> http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00150900_8.html
8. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Наука, 1956. 384 с.
9. Кумарин В. Среда влияет, природа определяет // Народное образование. 1998, №7 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm
10. Педагогические идеи и практическая деятельность Ф. А. В. Дистервега // История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ Сфера, 2001. С. 374-387. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ru.znatoch.com/docs/index-1251.html?page=13>
11. Пискунов А. Дидактические взгляды Адольфа Дистервега [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://piskunovalexey.narod.ru/disterveg.html>
12. Ф. А. В. Дистервег - «учитель немецких учителей» // Вишневский В. А. История педагогики и образования / Учебное пособие. Чебоксары: Чувашский ГПУ им. И. Я. Яковлева, 2009. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://userdocs.ru/istoriya/12662/index.html>

¹ В ссылках на данный источник использована рубрикация Дистервега – *разделы: I. Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту. II. Правила обучения, касающиеся учебного материала, объекта. III. Правила обучения в соответствии с внешними условиями, временем, местом, положением и т.д. IV. Правила обучения, касающиеся учителя;* конкретные правила: I.1. – IV.4.

² В ссылках на данный источник введено разграничение: I – статья «К чему стремится педагогика, какой она должна быть и в чем ее задачи?»; II – статья «Характер истинного воспитания (в соответствии с культурным развитием второй половины XIX века)»; III – статья «Цели учительских стремлений».

2.2.4. В. Гумбольдт: исследовательский университет – от идеи к реализации

Анализ педагогических идей, предшествовавших становлению социологии образования, не может ограничиться лишь низшей и средней ступенями. Знамение времени – растущая потребность в специалистах с высшим образованием. И тем острее становилась проблема: каким быть университету, как реформировать традиционные университеты, основы которых закладывались еще в средневековые и явно не соответствовали запросам нового времени?



Серьезную попытку разрешить эту проблему предпринял немецкий филолог и философ В. Гумбольдт, осуществивший гимназическую реформу в Пруссии и обосновавший *«идею университета»*¹.



В. Гумбольдт
1767 – 1835
Немецкий филолог и философ

Фундаментальные принципы университета Гумбольдта – это академическая свобода и единство исследования и преподавания. Не «учащая наука, а преподающее государство» [См.: 1, 2].

«Высшие научные заведения» (университеты) рассматривались Гумбольдтом как «вершина, на которой сходится все, что делается непосредственно для моральной культуры нации»². С этим и соотносилось их *назначение* –

«занятие наукой в самом глубоком и широком смысле этого слова и разработка учебного материала, не специально подобранного, но по самой своей природе пригодного для духовного и нравственного образования» [4].

Реализовать свое *назначение* и наиболее полно проявить свою *сущность* этих университеты смогут, если с своим руководством, с внут-
объективную науку с субъек-
нием³, а с внешней –
образование с первыми само-
нтиями, или, скорее, произве-
ного к другому» [4]. Подчерк-
представления о *целостности*
вания, о преемственности
высшим образованием (что и
ляет серьезную проблему), о
исследованиях студентов как



Памятник В. Гумбольдту у входа
в Гумбольдтов университет
в Берлине

ли «объединят под
ренной стороны,
тивным образова-
ченное школьное
стоятельными за-
сти переход от од-
нем значимость
системы образо-
между средним и
сегодня представ-
самостоятельных
важнейшей форме

¹ В. Гумбольдт был старшим братом выдающегося естествоиспытателя А. Гумбольдта (созданный В. Гумбольдтом университет в Берлине сейчас носит имя братьев Гумбольдтов), тесные дружеские отношения связывали его с выдающимися деятелями немецкой культуры Ф. Шиллером и И.-В. Гёте.

² Впервые на русском языке статья В. Гумбольдта была опубликована как приложение к статье [3]. Мы используем иную публикацию [4]

³ Обратим внимание на важное примечание переводчика: «subjective Bildung – имеется в виду разностороннее и целостное развитие человеческих способностей» [4].

их учебных занятий. Не менее значима и мысль Гумбольдта, что «во главе угла всегда остается наука» [Там же].

Особенно акцентируется *организационная роль университетов*: «внутренняя организация этих учреждений должна порождать и поддерживать взаимодействие непрерывное, самовозобновляющееся, но при этом непринужденное и не преследующее заранее заданной цели» [Там же]. Это соотносится Гумбольдтом с важнейшей особенностью «духовной деятельности человечества» – она «может развиваться только как взаимодействие – не только с тем, чтобы один дополнял то, чего не хватает другому, но и с тем, чтобы успешная деятельность одного вдохновляла других и чтобы всем стала видна та всеобщая изначальная сила, которая в отдельных личностях проявляется лишь изредка или светит отраженным светом» [Там же]. Идея коллективного творчества ученых, включая взаимодействие представителей разных наук (и – что не менее важно – взаимодействие известных ученых и студентов, делающих первые шаги в научных исследованиях, но вдохновленных примером своих наставников), намного опередила свое время и лишь сегодня может стать подлинным ориентиром развития науки.

Несомненной новизной отличалась и мысль Гумбольдта о *качественном различии взаимосвязи среднего и высшего образования с научным знанием*. Школа, по его мнению, «имеет дело только с готовым и бесспорным знанием». Для университетов «наука всегда представляет собой проблему, еще не нашедшую своего окончательного решения, и потому они постоянно занимаются исследованиями» [Там же].

С развитием образования выяснилось, что и школа в условиях динамичного научно-технического прогресса не может (особенно – в старших классах) ограничиваться «готовым и бесспорным знанием», что потребовало постоянного обновления учебников и учебно-методической литературы, столь же постоянного повышения квалификации учителей. Но – в том и состоит актуальность позиции реформатора университетского образования – и сегодня многие университеты (конкретнее – многие вузовские преподаватели) крайне далеки от реализации его требования «постоянно заниматься исследованиями». Примечательно, что среди многих (нередко надуманных и произвольных) индикаторов «эффективности» работы вузов для показателя активного участия преподавателей в НИР и – тем более – в организации НИРС места не нашлось.

Отмеченное Гумбольдтом различие школы и вуза должно было – и в этом состояла одна из важных задач реформы высшего образования – *качественно изменить отношение «между учителем и учеником в высших научных заведениях»*: «Здесь не учитель служит ученикам, но и тот, и другие служат науке; дело учителя напрямую зависит от их присутствия и без него не могло бы процветать; если бы ученики сами не собрались вокруг него, учитель сам бы искал их, чтобы приблизиться к своей цели через объединение своего опытного, но именно поэтому одностороннего и уже менее живого ума с умами более слабыми, но смело и непредвзято стремящимися сразу во всех направлениях» [4]. Таким образом, «исследовательский университет» рассматривается Гумбольдтом достаточно широко: речь идет о постоянном участии в научных исследо-

ваниях и преподавателей, и студентов, об активном использовании полученных результатов в учебном процессе. При всех возможных проблемах (в частности, на наш взгляд, явно недооценивается необходимость определенной – в наше время весьма значительной – подготовки студентов к участию в научных исследованиях; тем более – не разграничиваются фундаментальные и специальные научные исследования и т.д.) сама идея «исследовательского университета» весьма плодотворна.

Не менее значим и акцент на *исследовательском, поисковом характере*



самой науки: «Во внутренней организации высших научных заведений все основывается на соблюдении принципа взгляда на науку как на нечто, еще не полностью обретенное и никогда целиком не обретаемое, принципа поиска науки как таковой» [Там же].

Если наука утрачивает этот поисковый характер, превращаясь в «экстенсивное накопление наблюдений», она перестает эффективно влиять на развитие государства и человечества. «Только произрастающая изнутри и могущая проникнуть в глубину личности наука, – подчеркивает Гумбольдт, – преобразовывает человеческий характер, а государству, как и человечеству, нет дела до знаний и речей, а есть – до характера и действий человека». [Там же].

Сохранение поискового характера науки реформатор связывает со свободой творчества, поиска: «любая односторонность должна быть изгнана из высших научных заведений» [Там же].

В связи с проблемой свободы творчества Гумбольдт рассматривает *взаимодействие университетов и государства*. Позиция реформатора в этом вопросе двойственная. С одной стороны, его социально-политические ориентации связаны с ограничением вмешательства государства в общественную жизнь¹. Поэтому он подчеркивает: «всякая попытка государственного вмешательства может только помешать развитию науки». И выражает надежду, что у государства возобладает правильный взгляд на науку, тогда оно «будет вмешиваться в науку все скромнее» [4].



Но В. Гумбольдт – не только ученый, но и государственный деятель (глава Департамента религии и образования при прусском Министерстве внутренних дел). Его позиция в отношении университета связана и с тем, что именно университеты в тогдашней Пруссии преимущественно готовили государственных чиновников. Значение университетской реформы определялось необходимостью повысить качество подготовки чиновников². Соответственно Гумбольдт подчеркивал важность государственной поддержки развития науки.

¹ Одно из первых произведений В. Гумбольдта так и называлось – «О пределах государственной деятельности» [См.: 5].

² Специфика государственной службы в России – чиновниками являются лишь те, кто служит в органах государственной власти и местного самоуправления, в Германии исторически (да и во многих других странах Европы) госслужащие – это все работники государственных учреждений (включая и учителей, преподавателей вузов, врачей и т. д.).

«Поскольку конкретному обществу необходимы внешние формы и средства для всякой сколько-нибудь широкой деятельности, государство должно создавать таковые и для науки» [4]. Но в сфере науки «государство должно заботиться только о богатстве, т.е. мощи и разнообразии умственных ресурсов – путем правильного выбора привлекаемых к этому делу людей, и о свободе их деятельности» [Там же]. При этом важным представляется избегать перекосов в финансировании, когда – как отмечает Гумбольдт – «самые богатые академии и университеты – отнюдь не всегда те места, где наукой занимаются наиболее глубоко и благоразумно» [Там же]. Принципу более рационального финансирования он считает нужным следовать и применительно к другим ситуациям, распространяя его «на отношения этих заведений (как заведений вышестоящих) к школе, и (как заведений научных) к практической стороне жизни» [Там же].

В плане организационном задача государства видится Гумбольдту как обеспечение целостности системы образования, преемственности между уровнями образования:

«основной обязанностью государства является такая организация школ, чтобы они должным образом помогали высшим научным заведениям» [Там же].

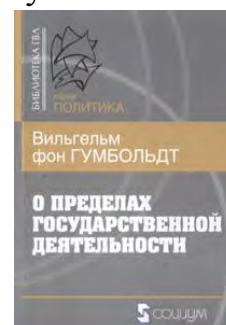
Весьма плодотворны (и актуальны) размышления реформатора о «правильном понимании взаимоотношения этих учреждений» [Там же]. «Назначение школы не состоит в предвосхищении университетских занятий, –



Монета в 5 марок, посвященная памяти братьев Гумбольдтов (выпущена в ФРГ в 1967 г.)

подчеркивает он, одновременно указывая, – университет не является простым и к тому же однородным дополнением к ним, как школьный класс более высокого уровня» [Там же]. Таким образом, отвергается чисто количественное разграничение между школой и университетом. Гумбольдт предупреждает о неправомерности завышенной трактовки школы как *предуниверситета*. К сожалению, массовое распространение (особенно – в лихие 1990-е) гимназий в России зачастую игнорировало это серьезное предупреждение, что негативно повлияло и на фундаментальность общего образования, и на профилизацию школ, а – в конечном счете – обострило проблему взаимосвязи школа – вуз.

Важной – в социально-психологическом плане – представляется трактовка Гумбольдтом «перехода от школы к университету» как «переломного момента в жизни молодого человека, к которому школа должна так хорошо подготовить своего воспитанника, чтобы он, став физически, нравственно и интеллектуально свободным и самостоятельным и не принуждаемый более, устремился не к праздности или практической жизни, а нес в своей груди страстное желание возвыситься до науки, доселе как бы лишь издали манившей его» [Там же]. Сформировать такого увлеченного наукой студента может, по Гумбольдту, только преподаватель, активно



занимающийся наукой. Так как «нельзя по-настоящему преподавать науку как науку, не постигая ее каждый раз заново собственными усилиями».

Список литературы:

1. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. №5–6 (35). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/35/04.pdf>
2. König R. Vom Wesen der deutschen Universität, Berlin 1935.
3. Дуд Г. Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века // Современные стратегии культурологических исследований. М.: РГГУ, 2000. С. 59-67.
4. Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. №2 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>
5. Гумбольдт, В. О пределах государственной деятельности. Челябинск: Социум, 2009. 321 с.

2.3. Социально-философские предпосылки

2.3.1. Иммануил Кант: Воспитывать – значит воспитывать личность



Иммануил Кант
Немецкий философ
1724 -1804

Творчество Канта, чья жизнь и деятельность связаны с Кенигсбергом (ныне – Калининград, РФ), оказало огромное влияние на развитие философско-педагогической мысли XIX – XXI вв. (в том числе и на классиков педагогики Гербарта и Дистервега, чьи взгляды уже рассмотрены выше). Не случайно, Канта по праву считают родоначальником такого уникального феномена как классическая немецкая философия [См.: 1, 4].

В концентрированном виде идеи Канта о воспитании и образовании отразились в его трактате «О педагогике» (1803) [См.: 3, 11, 12], что и позволяет сосредоточить внимание на его анализе.

«Воспитывать, – по И. Канту, – значит воспитывать личность, ... существо, которое свободно действует, может оберегать себя и стать членом общества, которое имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах». «Человек, – постоянно подчеркивал философ, – может стать человеком только благодаря воспитанию. Он – не более того, что делает из него воспитание» [3, С.8]. Разделяя идеи Дж. Локка, Кант определял «ребенка» как «чистую доску, на которой еще ничего не начертано, но которую должно ныне предать руке мастера, чтобы на ней были выгравированы письма несмыслимые: здравого разума, научного знания и добропорядочности» [2, С. 41].



Понимание воспитания как «очеловечивания» человека, его «выделывания» существенно углубляло определение *социальной сущности воспитания*. С возрастом социальной роли воспитания, с уверенностью, «что, благодаря воспитанию, человеческая природа будет прогрессировать», что ей можно придать форму, «которая соответствовала бы идеалу», связывал мыслитель «перспективу более счастливого будущего человечества» [3, С. 9]. И становится понятной его критика «сильных мира сего», которые «не принимают участия в важных экспериментах по воспитанию», способных «приблизить человеческую природу к совершенству хотя бы на один шаг» [Там же, С. 8].



Важный момент теории Канта – соотнесение *воспитания и равенства*. «Подлинное равенство, – в его представлении, – может быть установлено только тогда, когда одни и те же принципы будут лежать в основе поведения всех людей и эти принципы войдут в их плоть и кровь как «вторая натура» [Там же, С. 9]. Сформировать эту «вторую природу» и призвано воспитание. И в своей «Антропологии» Кант разграничивал «что делает из человека природа» и «что он, как свободно действующее существо, делает или может и должен делать из себя сам» [9, С. 351].

Трактуя «воспитание» как социальное явление, Кант включал в него «уход» (присмотр, попечение), «дисциплинирование» (становление поведения), «обучение» и ««формирование нравственного облика». Уход необходим младенцу, «дисциплинирование» – дошкольнику, «обучение» и «формирование нравственного облика» – детям школьного возраста [3, С.7]. В рамках ухода особое внимание уделено «заботе родителей». «Дисциплинирование» понимается как «формирование способности к самопринуждению». «Самодисциплина не дает животным побуждениям человека увести его в сторону от его человеческого назначения» [Там же]. «Дисциплинирование», по Канту, несет негативную функцию в воспитании, «обучение» и ««формирование нравственного облика» – позитивную» [Там же]. «Благодаря самодисциплине, – подчеркивал он, – люди подчиняются законам человечности и осознают их необходимую ограничивающую силу» [Там же]. Отметим крайне важную для последующего социологического анализа правового воспитания молодежи идею – закон не только должен регулировать поведение, ограничивать его какими-то рамками, необходимость тех или иных ограничений должна быть осознана.

Интересна и высказанная Кантом мысль, которой и сегодня в той или иной мере руководствуется немалая часть родителей, отправляя своих детей в школу: «детей посылают в школу поначалу не столько с целью, чтобы они там чему-нибудь научились, сколько для того, чтобы они постепенно привыкли спокойно сидеть и делать то, что необходимо; чтобы впоследствии не сложилась привычка поддаваться любому капризу» [Там же, С. 7-8]. Там, где Руссо видел «благородную любовь к свободе», по мнению Канта, проявляется «известная нецивилизованность, неразвитость ... собственно человеческих начал» [Там же, С. 8].

Отсюда и рекомендации философа человечеству: «Человечество, – отмечал Кант, – принуждено само, собственными усилиями вырабатывать те свойства, что составляют «человеческую природу». Каждое поколение воспитывает последующее» [Там же, С. 7]. Привлекает (с точки зрения не только социологии образования, но и социологии молодежи), что воспитание рассматривается Кантом в *поколенческом ракурсе*. Он говорит о своеобразном «*воспитательном долге*» предшествующих поколений: «недостаточно воспитанные и образованные люди в свою очередь плохо воспитывают своих питомцев» [Там же, С. 8]. Отсюда и его советы родителям и воспитателям: «необходимо как можно ранее приучить ребенка подчиняться предписаниям разума» [Там же]. И одновременно подчеркивается, что *от поколения к поколению накапливается опыт воспитания*. «Воспитание есть искусство, – отмечает Кант, – которое должно совершенствоваться через опыт многих поколений». С одной стороны, «каждое поколение передает свой опыт и знания (о способах воспитания) последующим». С другой, – «каждое новое прибавляет что-нибудь в свою очередь, прежде чем передать эстафету». Именно поэтому «каждое поколение, овладевая знаниями предшествующего, способно осуществлять такое воспитание, которое во все большей степени гармо-



Памятник
И. Канту в
Калининграде

нично и целенаправленно развивает природные способности человека и тем самым продвигает весь род человеческий к его назначению» [Там же, С. 9-10]. Но философ не абсолютизирует уровень развития теории воспитания своего времени, он считает, что «лишь теперь люди начинают составлять правильное и ясное представление о том, в чем, собственно, заключается хорошее воспитание» [Там же, С. 9]. «При современном воспитании человек, – по мнению Канта, – не вполне достигает цели своего бытия, ибо люди живут в совершенно неравных условиях» [Там же].

Суть понимания Кантом воспитания особенно проявляется в тех *целях*, достижение которых он связывает с воспитанием [См.: Там же, С. 12-13]:

Таблица 6

Кант о целях воспитания

Цели	Содержание
Дисциплинирование человека	«Дисциплинировать» – значит не допустить, чтобы животное начало взяло верх над собственно человеческим началом, не помешало человеку исполнить свой долг перед собой и перед обществом, членом которого он является». Это – «самоограничение, противостоящее неуправляемому, импульсивному поведению»
Культивирование человека	«Культивация» включает в себя обучение и становление поведения; она необходима для формирования способностей»
Утонченность	«Воспитание должно сделать человека осмотрительным, ответственным, социально ценным, таким, чтобы его можно было любить, чтобы он пользовался авторитетом». «В понятие «утонченности» входит также тактичность, вежливость и способность выбирать правильную линию поведения, которая позволяет людям благодаря взаимопомощи достигать конечные цели. Содержание понятия «утонченности» меняется в зависимости от изменчивых вкусов разных эпох»
Нравственное развитие личности	«Недостаточно, чтобы человек умел осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей; он должен также выработать в себе способность свободно выбирать исключительно нравственные цели, такие, которые, проистекая из природы и законов мира, не могут не быть общезначимыми, не могут не стать в равной мере целями всех людей без исключения.

Из указанных четырех целей меньше всего достижений, по оценке Канта, в сфере нравственного развития личности: «Мы живем в век дисциплины, культуры и утонченности, но далеко еще не в век нравственности» [Там же, С. 13].

«Искусство воспитывать», как и «искусство управлять», Кант считал «самыми трудными» «областями человеческого творчества» [Там же, С. 10]. Подчеркивая, что продвижение к идеалу будет трудным и долгим, Кант – как о более реалистической задаче – говорил о «разработка плана целенаправленного воспитания, который мы могли бы передать потомкам вместе с указаниями о том, как этот план осуществлять на практике, с тем, чтобы они могли постепенно его реализовать» [Там же, С. 9]. Отметим акцент мыслителя на *постепенном совершенствовании воспитания* («воспитание может продвигаться вперед лишь постепенно» [Там же, С. 10]. К сожалению, это мудрое предостережение

слишком часто в дальнейшем игнорировалось горе-реформаторами от образования и воспитания.

Мыслитель солидаризировался с Руссо в характеристике противоречия своего времени: «При современном устройстве человеческого общества можно сказать, что материальное благополучие государств возрастает одновременно с усугублением нравственной нищеты людей» [Там же, С. 13]. Сегодня многие публицисты и ученые (социологи, психологи и т.д.) используют аналогичные характеристики («культ денег», ориентация на благополучие – «духовное обнищание») применительно к современному российскому обществу, особенно – к молодежи.



«Искусство воспитания (педагогика)», по Канту, «должно быть *рациональным*». Оно противопоставлялось им «*механическому воспитанию*», когда «из опыта, случайно» узнается – «вредно или полезно что-либо для человека». Такое «механическое воспитание по необходимости несет с собой очень много ошибок и недостатков, поскольку оно не основывается на надежных, определенных принципах». Вывод Канта достаточно четок: «Механическое воспитание должно уступить место науке» [Там же, С. 11].



Кант одним из первых поднял проблему *педагогической подготовки родителей*: «если дети должны стать лучше родителей, то последним необходимо изучать педагогику» [Там же]. В этом же ключе и его положение о значимости *ориентации в воспитании на будущее*: дети должны воспитываться «сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого» [Там же]. Кант понимал, что его подход («следовало бы давать детям воспитание лучшее, чем современное, чтобы стал возможным и лучший мир») противоречит распространенному, когда «родители обычно воспитывают своих детей таким образом, чтобы они могли приспособиться к современным им жизненным условиям, какими бы плохими они ни были» [Там же]. Более того, он четко выявил те препятствия, которые стоят на пути реализации его перспективного подхода. Это – *ограниченность родителей*, которые заботятся лишь «о том, чтобы их дети преуспели в жизни», а с другой стороны, – *ограниченность правителей*, которые «рассматривают своих подданных лишь как инструмент для достижения своих целей» [Там же]. Глубокий смысл – для *типологии ролевых функций учителя* в современной социологии образования – имеет проводимое Кантом разграничение «передачи знаний» («информирование») и «педагогического руководства» («консультирование» – «как применять на практике приобретенные ребенком познания»; «нравственное воспитание») и, соответственно, роли «информатора» и «воспитателя» [Там же, С. 14]. Особое внимание уделялось характеру знания: если знание не «систематизировано и направлено философией», – отмечал Кант, – «всякое приобретенное знание» – «не более как разрозненные сведения и не дает науки». [См.: 9, С. 353]. Подлинно «общественным воспитанием» он считал лишь такое, «которое соединяет и обучение, и нравственное воспитание» [3, С. 14].

В свете сегодняшних дискуссий о *платности обучения, об эффективности вузов* и т.д. особенно актуальна идея Канта о недопустимости сводить проблемы образования к «подсчетам правительством» «будущих прибылей и пополнений государственной казны от затраченных сумм». Интересен и вывод ученого: «и университеты доныне еще не преуспевали в этом деле, и вероятность того, что преуспеют в будущем, никогда не была так мала, как теперь» [Там же, С. 12].

И сегодня представляют интерес многие идеи Канта об организационном устройстве системы образования: *создание экспериментальных школ и учебно-воспитательных учреждений для подготовки учителей* («Воспитание и обучение в таких школах не должны быть чисто механическими, а основываться на теоретически принципах; они не могут также заключаться только в нравоучительных рассуждениях»); *гибкость в организации воспитания*, способность «перестроиться сообразно с новым опытом»; *неправомерность принуждения и единообразия в организации школ* («принуждение никогда не может привести к чему-то хорошему») и др. Мнение о ненужности экспериментов в области воспитания, о «достаточности здравого смысла» философ считал «величайшим заблуждением», подчеркивая: «ошибки, неизбежные в любом эксперименте, как раз и обнаруживают необходимость дальнейших экспериментов» [См.: Там же, С. 13-14].

Рассматривая воспитание как целенаправленное и организованное воздействие на человека, Кант *ограничивал необходимость воспитания возрастом*, «когда люди сами могут полностью управлять своим поведением, становиться родителями и сами воспитывать своих детей. Такая возможность появляется у человека приблизительно к 16 годам» [Там же, С. 15]. Одновременно он указывал на необходимость учета возрастных особенностей детей: «Предметы, которым обучают детей, должны соответствовать их возрасту, иначе появляется опасность, что в них разовьется умничанье, модничанье, тщеславие» [6].



Нельзя не видеть глубины анализа критерия эффективности воспитательного воздействия – *самоуправление своим поведением*. Развитием этого подхода и был *категорический императив* Канта: «Поступай так, чтобы ты никогда не относился к человечеству, как в твоём лице, так и в лице всякого другого, только как к *средству*, но всегда в то же время и как к *цели*»; «поступай внешне так, чтобы свободное проявление твоего произволения было *совместимо со свободой каждого*, сообразной со всеобщим законом»; «поступай только по такой

максиме, относительно которой ты в то же время можешь желать, чтобы она стала всеобщим законом»¹.

И *обязанности человека*, его *долг*, по Канту, – «самому себя совершенствовать, самому себя образовывать, развивать в себе нравственные качества» – «человек обязан совершенствовать себя, формировать свой духовный облик и подчинять себя нравственному закону» [3, С.10]. Поэтому и в понимании *нравственности* он смещает акценты: она «учит не тому, как стать счастливым, а тому, как стать достойным счастья» [5, С. 220].

Через века звучит его пламенный призыв [См.: 13]: «Юношеству следует прививать любовь к другим людям, а затем и всемирно-гражданский образ мыслей. В нашей душе есть нечто такое, что заставляет нас интересоваться: 1) самими собой, 2) теми, с кем мы выросли, и 3) возможностью способствовать всеобщему благу. Следует знакомить детей с этим интересом, чтобы он согревал их души. Дети должны радоваться всеобщему благу, хотя бы оно и не служило выгоде их отечества и не приносило прибыли им лично».



Особый интерес – в плане предпосылок социологии образования – представляет *концепция просвещения* Канта, обоснованная им в рамках дискуссии немецких философов и ученых в конце XVIII в. Исходная трактовка *просвещения* у Канта такова: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине». При этом «несовершеннолетие» рассматривается им как «неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого». Причины «несовершеннолетия по собственной вине» соотносятся им даже не с «недостатком рассудка», а с «недостатком решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого» [См.: 14, С. 27]. Как о «важнейшей революции во внутреннем мире человека» говорит он о «выходе его из того состояния несовершеннолетия, в котором виноват он сам»: «Вместо того чтобы, как это было до сих пор, другие думали за него, а он только подражал или позволял водить себя на помочах, он теперь решается самостоятельно идти вперед на почве опыта, хотя еще не твердо» [См.: 9, С. 471].



Подчеркнем *личностный* характер подхода немецкого философа: речь идет о состоянии *человека*, его выходе, его «вине», его «недостаточной решимости и мужестве». Не менее личностно ориентирован и основной ориентир человека Просвещения – «*Sei dir selbst der Herr!* – имей мужество пользоваться собственным умом!» [См.: 14, С. 27]. Такой характер трактовки Просвещения отражает более общее понимание истории Кантом как процесса самосовершенствования чело-

¹ Интересный социально-философский анализ категорического императива» Канта см.: [18, 20].

веком самого себя. Именно *нравственное самосовершенствование человека* – основа совершенствования человечества.

Учтем при этом, что общество рассматривается философом как «*необщительная общительность людей*», где их «склонность к общению» «вместе с тем связана с непрерывным сопротивлением, постоянно грозящим обществу разъединением» [10, С. 91]. Это – по мнению Канта – выступает стимулом для каждого человека, чтобы «преодолеть склонность к лени и, под влиянием честолюбия, властолюбия или корыстолюбия, создать себе положение среди своих соплеменников, которых он хотя и не выносит, но без которых также не может обойтись» [Там же, С. 93].

Обратим внимание на два актуальных и сегодня аспекта подхода Канта. В рамках первого из них акцентируется *личная ответственность* за то, что «столь большая часть людей, которых природа уже давно освободила от чужого руководства (*n tur liter m i orennes*), все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними» [Там же]. И тут многое зависит от самой личности, от её – по словам Канта – «лености и трусости». Но имеет смысл современным воспитателям учесть и важнейшее замечание Канта: «Ведь так удобно быть несовершеннолетним! Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет надобности мыслить, если я в состоянии платить; этим скучным делом займутся вместо меня другие» [Там же].

К сожалению, в разговорах о повышении качества образования (и общего, и профессионального) крайне редко поднимается *проблема повышения ответственности учащихся и студентов*

за академические достижения, за устойчивость формируемых знаний, навыков и умений. Еще реже учебный труд рассматривается как серьезный *труд*, требующий значительных интеллектуальных и волевых усилий. Пониманию учебы как труда явно не соответствуют некоторые вошедшие в обиход понятия (например, «*третий трудовой семестр*») или весьма



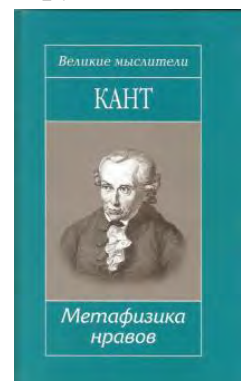
Иммануил Кант

Ответ на вопрос:
Что такое просвещение?

Перевод с немецкого Н.О. Лосского

✱
Издательство «Знание» Санкт-Петербург, Москва, 2012.

распространенное негативное отношение к отличникам («*ботаники*»). Вряд ли этому способствует и лишение медалистов-выпускников школ соответствующих льгот – как часто у нас бывает, в борьбе с отдельными злоупотреблениями при награждении медалями... лишили льгот всех. Особенно важно учитывать мудрое замечание Канта в работе со студентами-контрактниками, немалая часть которых (включая и часть их родителей) уверена: плата за учебу – гарантия получения диплома.



Не менее значим и другой аспект – там, где Кант говорит об «опекунах». Их круг – и во времена Канта, и сегодня – достаточно широк, включая государственных и общественных деятелей, учительство, преподавателей вузов и т.д. Их заинтересованность в «оглуплении» опекаемых, «чтобы эти покорные существа не осмелились сделать хоть один шаг без помочей, на которых их водят», можно было бы как-то понять («несамостоятельных» «легче» вести за собой), но такая стратегия бесперспективна. Несамостоятельность пагубна: стереотипные «положения и формулы» «представляют собой кандалы постоянного несовершеннолетия» [Там же, С. 27-28]. Преодоление *стереотипа* «не рассуждайте!», просвещение «публики» Кант связывает со *свободой*: «публика сама себя просветит, если только предоставить ей свободу» [Там же, С. 28]. Отмечая устойчивость предрассудков, мыслитель подчеркивает: «публика может достигнуть просвещения только постепенно» [Там же]. Эта ориентация на постепенность определяет его негативное отношение к резким, революционным изменениям: «Посредством



революции можно, пожалуй, добиться устранения личного деспотизма и угнетения со стороны корыстолюбцев или властолюбцев, но никогда нельзя посредством революции осуществить истинную реформу образа мыслей; новые предрассудки, так же как и старые, будут служить помочами для бездумной толпы» [Там же, С. 29]. К подлинным изменениям (к просвещению) приведет – по Канту – «только свобода, а притом самая безобидная, а именно свобода во всех случаях публично пользоваться собственным разумом» [Там же]. Наиболее ярким примером

«публичного пользования собственным разумом» Кант считает ученого (добавим к этому – учителя, преподавателя). Тем самым, обосновывается важнейшая *социальная роль науки и образования*: формировать у молодежи, у масс «мужество пользоваться собственным умом», преодолевать стереотип «не рассуждать». Но Кант понимал (и предупреждал воспитателей – и современников, и будущих поколений), насколько сложно в воспитании «совместить ... подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой». Поставив вопрос: как «развивать способность ... воспитанников развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы?», он ответил: «Сделать способность ... воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем ... так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой» [3, С. 15]. На собственном опыте педагога (и воспитателя) понимаешь, как важно и как дьявольски сложно реализовать этот совет. Завершить анализ подхода Канта к проблемам образования и воспитания хотелось бы его известной статьей «Спор факультетов» [15, 16]. «Спор факультетов» связан с идущим из средневековья разделением: «По заведенному обычаю факультеты делятся на два класса: на *три высших факультета* и один *низший*». «Высшие» факультеты (теологический, юридический, медицинский) – это те, «учения которых интере-

суют само правительство, независимо от того, сформулированы ли они так или иначе и следует ли их излагать публично». «Правительство же интересуется, прежде всего, тем, при помощи чего оно может оказать наиболее длительное и сильное влияние на народ, а именно таковы предметы высших факультетов. Вот почему правительство сохраняет за собой право самому *санкционировать* учения высших факультетов» [16, С.60]. В преподавании на «высших факультетах» господствует культ «авторитета», готового знания, не подлежащего сомнению и критическому осмыслению. Тут, – пишет Кант, – «основывающийся на Библии богослов (как принадлежащий высшему факультету) черпает свои наставления не из разума, а из Библии, юрист – не из естественного права, ... врач черпает свой практикуемый способ лечения не из физиологии человеческого тела, а из руководства по медицине» [Там же, С. 64]. Поэтому «как толь-



В музее И. Канта в
Калининграде

ко один из этих факультетов осмеливается внести нечто заимствуемое из разума, он тем самым наносит ущерб авторитету повелевающего через этот факультет правительства» [Там же]. На «высших» факультетах, тем самым, преподавание оказывается несовместимым с научным исследованием.

Канта беспокоит, что «факультет же, который должен заботиться об интересах науки, назван низшим, ибо он может обращаться со своими принципами, как он считает нужным» [Там же, С. 61]. Учения этого низшего (философского) факультета правительство «предоставляет собственному разумению ученых». «В ученом обществе, в университете, – считает Кант, – обязательно, должен существовать еще один факультет, который, бу-

дучи в отношении своих учений независимым от правительственных приказов, должен иметь свободу не отдавать распоряжения, а обсуждать все распоряжения, касающиеся интересов науки, т. е. истины, когда разум должен вправе говорить публично, так как без такой свободы истина (в ущерб самому правительству) никогда не станет известной, а ведь разум по своей природе свободен и не принимает никаких приказов считать что-то истинным» [Там же].

«Спор факультетов», по Канту, это – в конечном счете – проблема дальнейшего развития университета: будут ли развиваться «вольные умствования низшего факультета»? нанесут ли они «ущерб» «авторитету уставов» «высших факультетов» [Там же, С. 65]? Или, по формуле В. Гумбольдта, соединится ли «преподавание» с «исследованием»?

Жизнь и творчество Канта поучительны и для науки, и – главное – для последующих поколений. Как справедливо начертано на памятнике философу:

Здесь увековечен достойно великий учитель,
Юноша, думай о том, как обессмертить себя!



Список литературы

1. Асмус В. Ф. Иммануил Кант. М.: Высшая школа, 2005. 439 с.
2. Бим Бад Б.М. Путь к спасению: педагогическая антропология И. Канта сегодня. М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. 46 с.
3. Бим-Бад Б. М. Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарий. Предисловие [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf
4. Гулыга А. В. Кант. М.: Мол. Гвардия, 1981. 300 с.
5. Душенко К. В. Мысли, афоризмы и шутки знаменитых мужчин. 4-е изд., доп. М.: Изд-во ЭКСМО, 2006. 672 с.
6. Золотые цитаты об образовании и афоризмы об обучении //[Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.poznyasebi.com/2012/10/12/zolotyie-tsitatyi-ob-obrazovanii-i-aforizmyi-ob-obuchenii/>
7. Идеи эстетического воспитания. Антология в 2 тт. Т. 2 (XVII-XIX вв.). М.: Искусство, 1973. 368 с.
8. Иммануил Кант: Наследие и проект. М.: Изд-во Канон+, 2007. 624 с.
9. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Сочинения в шести томах. М., "Мысль", 1966.-(Философ. наследие). Т. 6.- 1966. 743 с.- С.349-587.
10. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Соч. на нем. и рус. языках. Т. 1. Трактаты и статьи 1784–1796. М.Кант, 1994. 584 с.
11. Кант И. О педагогике // Идеи эстетического воспитания. Антология в 2 тт. Т. 2 (XVII-XIX вв.). М.: Искусство, 1973.
12. Кант И. О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 445-504;
13. Кант И. О практическом воспитании // [Электронный ресурс] Режим доступа: uchebnikfree.com/kant/prakticheskoe-vospitanie-13162.html
14. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Кант И. Соч. в 6 тт. /Под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Т. 6. М.: Мысль, 1966. 743 с.
15. Кант И. Спор факультетов / Отв. ред. Л. А. Калинин. Калининград: Изд-во КалининградГУ, 2002. 283 с.
16. Кант И. Спор факультетов // Кант И. Собр. соч. в 8 тт. / Под общ. ред. А. В. Гулыги. Т. 7. М.: Чоро, 1994. 495 с.
17. Кант И. Основоположения метафизики нравов // Кант И. Собр. соч.: В 8 т. Т. 4. М., 1994. 630 с.
18. Крылов К. Категорический императив Канта // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://traditio-ru.org/krylov/kant_imp.html
19. Новичкова Г.А. Педагогическая антропология И.Канта // Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. – М., 2001. http://philosophy.ru/iphras/library/novichkova/hist_phil.htm
20. Соловьев Э. Категорический императив нравственности и права. Сибирский хронограф, 2012. 416 с.

2. 3. 2. И. Г. Фихте: Действовать! Действовать! – вот для чего мы существуем

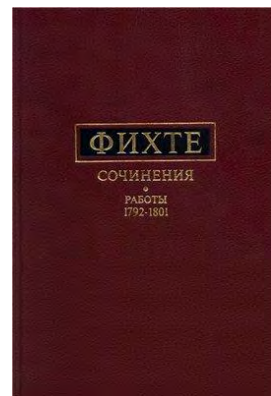


Иоганн Готтлиб Фихте
немецкий философ
1762 – 1814

Социально-философская проблематика образования и воспитания занимала большое место и в творчестве И.Г. Фихте [2, 3, 14]. Педагогика «в самом широком смысле слова», по словам философа – есть «сознательное и обдуманное воспитание человеческого рода» [См.: 3]. Предлагаемая Фихте теория «нового воспитания» рассматривалась им как «искусство образовывать в человеке неизменно и непогрешимо добрую волю», «искусство совершенно и полностью образовывать в человеке в целом человека» [Там же].

«Сочинения Фихте были проникнуты гордой независимостью, любовью к свободе, мужественным достоинством, оказавшим благотворное влияние, особенно на молодежь» Г. Гейне

Такое воспитание должно помочь человеку и человечеству реализовать их *назначение*. Цель и назначение человека Фихте определяет через *стремление к совершенству*: «Совершенство – высшая недостижимая цель человека; усовершенствование до бесконечности есть его назначение. Он существует, чтобы постоянно становиться нравственно лучше и улучшать все вокруг себя в чувственном смысле (*sinnlich*), а если он рассматривается в обществе, то и в нравственном, и самому становиться благодаря этому все более блаженным¹» [4, С. 732]. Убежденность в этом лейтмотивом проходит через его творчество: «Все, что теперь еще бесформенно и беспорядочно, разрешится через человека в прекраснейший порядок, а то, что теперь уже гармонично, будет, согласно законам, досель еще не развитым, становиться все гармоничнее. Человек будет вносить порядок в хаос и план в общее разрушение» [10].



Более того, свою *миссию как Педагога*, назначение университетского профессора² (обобщая, – назначение других учителей и воспитателей) Фихте видел в том, чтобы «превратить в ясное убеждение» своих студентов представление «о высоком назначении» человека, сделать это убеждение их «непреложнейшей целью и постоянным руководством всей ... жизни» [См.: 4, С. 732-733].

Философию и науку, которые бы не стремились к этой цели – «оказывать содействие культуре и повыше-

¹ Блаженный в католической традиции – «богоугодный». Одна из книг Фихте носит характерное название: «Наставление к блаженной жизни» [6].

² Назначение ученого – это цикл лекций, Фихте был первым выборным ректором Берлинского университета

нию гуманности» в студентах и во всех, с кем они когда-либо будут иметь общую точку соприкосновения, – Фихте считал «никчемными» [Там же, С.733]. Тем самым, *обосновывалась двоякая роль высшего образования* – непосредственная и опосредованная (через деятельность выпускников).

При этом обосновывается очень глубокая *идея о воспроизводственном характере воспитания*: воспитываемые им молодые люди «предназначены в свою очередь когда-нибудь оказать сильнейшее воздействие на человечество в более узком или более широком кругу учением или действием или тем и другим, распространять дальше образование, ими самими полученное»¹ [Там же].

Особый интерес представляет постановка философом проблемы *пути познания. Идеальный путь*, когда «гонимый жгучей жаждой знания» человек преодолевает неизвестность, сомнения и противоречия, когда чему-то, «заслуживающему доверия», он отдавал предпочтение, когда он «производит снова и снова проверку того, что казалось вероятным, очищая это от всего лишнего и делая сравнения», он противопоставляет реально *бытующему*. Для последнего характерно совсем иное: «представлялись наставления», прежде чем «ощущалась в них потребность»; «давались ответы», когда «еще не задавались вопросы»; «без проверки и даже без участия с моей стороны все было расставлено по своим местам» [5].

И тут Фихте приходит к противоречию, к какому и сегодня – на совершенно ином уровне научного знания – приходят многие учащиеся и студенты: Если учителя «знают что-нибудь действительно истинное, то откуда могут они это знать, кроме как путем собственного размышления? И почему я не могу тогда таким же размышлением прийти к той же самой истине?» [Там же]. И философ обосновывает *принцип самопознания*: «хочу я знать, что такое я сам и чем я буду?».

Этот акцент на *личностное* начало («Я») – важнейший момент теории познания Фихте. Применительно к процессу образования (особенно – учения, хотя и преподавания тоже) особую значимость и актуальность приобретают слова мыслителя о недопустимости в познании «быть только зеркалом,

послушно отражающим пролетающие мимо образы», «стоять холодным и мертвым и лишь смотреть на смену явлений» [Там же].

Такому «*незаинтересованному*» познанию противопоставляется «*заинтересованное*», *личностное*: «Я хочу любить, хочу растворить себя в сочувствии, хочу радоваться и печалиться». По Фихте, «только в любви – жизнь» [5].



¹ Фихте неоднократно возвращался к этой проблеме в своих лекциях: в частности, предваряя лекции о назначении ученого, он так определял их цель: я «размышляя и уча, поставлю себе высшей целью оказывать содействие культуре и повышению гуманности в вас... и во всех, с кем вы когда-либо будете иметь общую точку соприкосновения» [12, С. 19]

Не менее значим акцент философа на *деятельную природу человека и его активное назначение*: «Твое назначение заключается не только в знании, но и в действиях, согласных с этим знанием». И еще более страстное: «Ты существуешь на земле не для праздного самонаблюдения и самосозерцания, не для самосулаждения благочестивыми чувствами – нет, ты существуешь здесь для деятельности; твоя деятельность, только твоя деятельность, определяет твою ценность» [Там же]. При этом мыслитель подчеркивает *социальный характер этого назначения*: «К основным стремлениям человека относится желание принять кроме себя разумные существа, ему подобные; их он может принять только при том условии, что вступает с ними в сообщество, – отмечал Фихте, – ... Общественное стремление относится поэтому к основным стремлениям человека. Человек предназначен для жизни в обществе; он должен¹ жить в обществе, он не полный законченный человек и противоречит самому себе, если он живет изолированно» [12, С. 24]. В отличие от Канта Фихте при этом *разграничивает «общество» и «государство»*, высказывая парадоксальную мысль: «цель всякого правительства – сделать правительство излишним» [Там же].

Важный аспект философии Фихте – проблема *назначения ученого*, которую он соотносит с более общей проблемой *назначения человека*. Субъективизм Фихте, его акцент на «Я» (яйность – Ichheit) определили и его понимание требований нравственности: «поступай так, чтобы максимум твоей воли ты мог бы мыслить как вечный закон для себя» [4, С. 728-729].

Ряд интересных положений высказал Фихте и в отношении более низких ступеней образования. Фихте особенно подчеркивает нацеленность «нового воспитания» на «стимуляцию и формирование свободной духовной деятельности воспитанника, его мышления, в котором впоследствии ему откроется мир любви» [10]. Присоединяясь к критике Песталоцци существующей системы образования, ученый отмечает, что она «бессильна изменить действительность, заложить фундамент новой жизни» [Там же]. Одновременно он не согласен со швейцарским педагогом, стремившимся дать детям из бедных семей, рано начинающих трудиться, хоть какое-то элементарное образование – научить их читать и писать. Фихте ставит проблему *социально шире*: «мы не говорим о воспитании «народа» в отличие от воспитания «высших классов», поскольку не хотим употреблять слово «народ» в смысле «простонародье»...; мы говорим о воспитании нации в целом» [Там же]. Отражая назревшую потребность в развитии среднего образования, ученый подчеркивает: «полувоспитание ни на йоту не лучше его совершенного отсутствия: оно ничего не меняет»; «воспитанник безусловно, безоговорочно и любой ценой должен получить полное и завершенное образование» [Там же].

Для понимания образовательного процесса в духе «педагогике сотрудничества» весьма ценной является трактовка Фихте *социальных отношений* как «взаимодействия посредством свободы» (Wechselwirkung durch Freiheit), «взаимодействия, взаимного влияния, взаимного давания (Geben) и получения

¹ Характерно примечание переводчика: «Sollen – Фихте противопоставляет это понятие, означающее этическое должествование, понятию естественной необходимости – müssen».

(Nehmen) , взаимного страдания и действия» [4, С. 740 – 741]. Но утверждению таких отношений мешает нынешняя ступень развития европейского общества – по Фихте, – «низшая ступень получеловечности или рабства»: «Мы еще сами не созрели до чувства нашей свободы и самостоятельности, так как в противном случае мы непременно хотели бы видеть вокруг себя подобных нам, т. е. свободных, существ. Мы рабы и хотим держать рабов» [Там же, С. 742]. Надежды мыслителя на «свободных людей»: «Только тот свободен, кто хочет все сделать вокруг себя свободным и действительно делает свободным благодаря известному влиянию» [Там же]. Славя деятельного, активного человека, он осуждает бездействие: «Не потребность – источник порока, она – побуждение к деятельности и к добродетели: лень – источник всех пороков». «Деятельный» человек стремится «приложив все силы, достигнуть, насколько можно, совершенства в своей сфере и вокруг себя» [Там же]. Философ осуждает «пошляков», «не чувствующих боли и острого неудовольствия» «при виде несовершенства, испорченности и бедствий наших ближних». И образование выступает важнейшим средством формирования «деятельностных людей», преодоления «пошлости» [8].



В духе активистского, деятельностного подхода Фихте дает свою (может быть, несколько завышенную) *характеристику молодежи*: «Юность – возраст силы, еще только развивающейся; повсюду еще остаются начала и влечения, которым суждено превратиться в новые творения; длинный характер юности – неустанная, никогда не прекращающаяся деятельность; естественным порядком и будучи предоставлена самой себе, юность никогда не может оставаться без дела» [7, С. 212]. Но это – скорее, оценка *жизненного назначения данной возрастной группы*.



В реальной жизни Фихте в поведении многих молодых людей видит проявления «пошлости и неблагородства». Во многих отношениях и сегодня (конечно, с поправками на время) поучительно его сравнение социокультурного портрета «честного учащегося»¹ (студента) и человека «пошлого».

По Фихте, «пошло и неблагородно» то, что «*ослабляет силу духа*». Особое неприятие у него вызывает «*праздность*», которая «отупляет человека и на будущее». Он резко осуждает «всякую тягу к небытию и к духовной мертвости» [7, С. 212]. Его совет «честному» учащемуся – проявлять «бдительность» в отношении праздности, «ибо, к величайшему счастью, мы точно так же, и даже еще легче, поскольку она естественнее, приываем и к деятельности, как и к нерадивости; и после некоторого времени, проведенного в постоянных занятиях, мы уже более не в состоянии жить, ничем не занимаясь» [Там же].



¹ Знаменательно, что Фихте акцентирует в слове «честный» *честь, достоинство*. Интересно и его понимание студента («учащегося») как «ученого становящегося» [7, С. 224].

За многие годы своего сотрудничества со студентами автор лично убедился в правоте этой позиции немецкого ученого и педагога. Вспоминаю, в частности, свою работу деканом художественно-графического факультета в Нижнетагильском педагогическом институте: выпускники педучилищ, в чем-то (в технике, уровне) даже отставая от кого-то из выпускников художественных школ, но обладая более развитыми навыками систематической работы, в дальнейшем заметно обгоняли их. В последние годы (работа в Уральском государственном техническом университете, ныне – Уральском федеральном университете) меня тревожит не только снижающийся уровень довузовской подготовки, но и – в первую очередь – *неразвитость у многих абитуриентов культуры учебного труда*. Ситуация усугубляется затягивающейся «эйфорией поступившего в вуз».

Не менее «неблагородно и пошло», – подчеркивает Фихте, – и то, «что лишает человека уважения к себе самому, веры в себя самого и способности надежно полагаться на себя самого и свои намерения» [Там же, С. 213]. Его оценка – «предел неблагородства духа» – относится к человеку, который «от избытка угодливости ... или от того, что ленится сам себе советовать и у себя самого занимать максимы своего поведения, принимает эти максимы от других и верит другим больше, чем себе самому. Такой человек не имеет самости в себе и не верит ни в какую самость в себе» [Там же]. Напротив, «честный учащийся» «не делается рабом общего мнения, но, несмотря на это, подчиняется традиционному внешнему обычаю там, где обычай этот нравственно безразличен, – именно потому, что чтит себя самого. Ведь юноша силой воспитания сам собой вырастает в этот обычай» [Там же]. Так, «гимн Самости в себе» сочетается с подчинением внешним обычаям. И важнейшая *роль воспитания* – обеспечить «врастание»¹ молодежи в эти обычаи.

Различие в поведении двух групп студентов Фихте показывает на примере их разного отношения к *«академической свободе учащихся»* [Там же, С. 214 – 216]. «Возникла академическая свобода, – рассматривает ученый данную проблему в историческом плане, – как освобождение от школьного принуждения и учительского надзора за нравственностью, прилежанием и научным преуспеванием учащихся, которые были для этих учителей исключительно и только слушателями» [Там же, С. 216]. В какой-то мере, по его мнению, *«академическая свобода учащихся»* отражала и безразличие профессора университетов к ним.

В постановке Фихте вопрос звучит так: «Как понимает фактически имеющуюся академическую свободу достойный, понимающий свое предназначение и чтущий его учащийся юноша?» [Там же, С. 218]. Отвечая, мыслитель вновь подчеркивает ведущую роль *самоконтроля*: *следует самому «строже надзирать за собой обязанность», «сильнее побуждать себя самого» и «неот-*



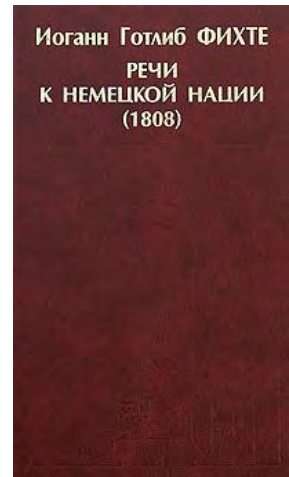
¹ То, что Фихте, ярко определяет как «врастание» сегодня выражено терминами «индоктринация», «идентификация» и т.д. Главный их смысл – освоить что-либо, сделать его своим – знанием, правилом поведения.

ступнее следить за собой» [Там же, С. 217]. Для такого «справедливого человека» присуща четкая линия поведения: «того, что должно быть запретно, он и так не желает, даже если бы оно не было запрещено, а доброго и правого он и так желает, совершенно безотносительно к предписанию; он никогда не испытывает искушения преступить закон, а таким образом и само представление об ожидаемом наказании никогда не является в его душе [Там же, С. 218].

Серьезный вклад в решение *проблем правового воспитания молодежи* внесли требования Фихте к истинному правомерному поведению: «Научиться управлять самим собой там, где его покидает внешнее предписание, научиться бдительно следить за самим собой там, где никто другой не следит за ним, научиться побуждать самого себя там, где нет больше внешнего побуждения, и таким образом усилиться и укрепиться для своего будущего высокого призвания» [Там же, С. 224].

Такой ракурс проблемы особенно актуален для *переходных* обществ, каковым является современное российское общество (хотя состояние «переходности» в России слишком затянулось). В условиях ломки старого стереотипа «запрещено все, что не разрешено», идея свободы, самостоятельности, независимости субъекта (особенно – молодежи) не должна доводиться до

абсурда и порождать психологию *вседозволенности*, нигилистического отрицания социально значимых норм и ценностей. Важнейшей предпосылкой этого является высокий уровень *самоконтроля* (в общих чертах отразившийся в приведенных выше словах Фихте). Возникший (и во многом сохраняющийся) в постсоветском обществе «*беспредел*», на наш взгляд, в том числе связан и с тем, что утверждение принципа «разрешено то, что не запрещено», не сочеталось с серьезной работой по развитию у молодежи (да и всего населения) культуры самоконтроля



[См.: 1, С. 9]

Интересен подход Фихте к образованию *в ракурсе межпоколенческих отношений*. Тут он расходится и с Песталотци (высоко оценивавшим роль домашнего воспитания), и с Кантом (считавшим, что предшествующие поколения будут воспитывать последующие). У Фихте иной подход. Ставя вопрос «о воспитании нации в целом», он высказывает твердую убежденность: оно – особенно для трудящихся сословий – «не может ни начинаться, ни продолжаться, ни заканчиваться в родительском доме», «оно вообще мыслимо только при условии полного отделения детей от родителей» [10]. С одной стороны, его беспокоит, что «лишения, ежедневные заботы о сведении концов с концами, мелочная экономия и расчет, меркантильность» «неизбежно скажутся на детях, унижат их, задержат их развитие». С другой, – Фихте ссылается на предшествующий опыт: «человечество в каждом последующем поколении повторяет свой облик и воспроизводит все, что в нем давно устарело». Свое «стремление к полному преобразованию человеческого образа» он поэтому и соотносит с тре-

бованием: «новое поколение должно быть раз и навсегда решительно оторвано и изолировано от прежней жизни» [Там же].



Назначение ученого Фихте соотносит с *социальной ролью науки*: «От развития наук зависит непосредственно все развитие рода человеческого» [4, С. 763]. И «каждый ученый должен действительно разрабатывать свою науку дальше». Мыслитель предлагает ученым следовать простому правилу: «пусть ученый забудет, что он сделал, как только это сделано, и пусть думает постоянно о том, что он еще должен сделать». Долг ученого – «в полной мере развить в себе общественные таланты, восприимчивость (Empfänglichkeit) и способность передачи (Mitteilungsfertigkeit)» [Там же, С. 764].

Восприимчивость, по Фихте, предполагает и знакомство «в своей науке с тем, что уже было до него», и способность, изучая новое, «оградить себя от часто встречающейся, иногда и у превосходных самостоятельных мыслителей, полной замкнутости в отношении чужих мнений и способа изложения» [Там же, С. 764 - 765].

Способность передачи связана с социальной ролью ученого, «так как он владеет своим знанием не для самого себя, а для общества», он «по своему назначению *учитель* человеческого рода» [Там же, С. 765]. Ученый, – убежден Фихте, – «видит не только настоящее, он видит также и будущее; он видит не только теперешнюю точку зрения, он видит также, куда человеческий род теперь должен двинуться». И – в этом смысле (заботясь, чтобы человечество «не стояло на месте и не шло назад», «не перепрыгивало через свой путь») – «ученый – *воспитатель* человечества» [Там же, С. 766; 8, С. 45–46].

С высоким назначением ученого Фихте соотносит и особенности его воспитания. «Ученому, – подчеркивает он, – для исполнения свойственного ему занятия нужны самый тонкий такт целесообразности и высокая нравственность, строгая бдительность к себе самому и нежное чувство стыда перед собой самим» [7, С. 221]. Поэтому, по Фихте, ученого «весьма рано следовало бы по-



ставить в такие условия, когда ему было бы возможно и необходимо приобрести этот такт и эту способность стыдиться себя самого» [Там же]. Логически следует вывод: «Это образование нравственного чувства и характера должно стать совершенно особым элементом образования будущего ученого» [Там же]. Фихте устанавливает высокую планку для ученого: «ученый ... должен быть нравственно лучшим челове-

ком своего века; он должен представлять собой высшую ступень возможного в

данную эпоху нравственного развития» [8, С. 47]. К чести великого немецкого мыслителя он этой планке соответствовал.

Список литературы:

1. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Социология молодежи. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. 430 с.
2. Гайденок П. Жизнь и творчество Иоганна Готлиба Фихте // Фихте И. Г. Соч. Работы 1792-1801 гг. / Пер. М. Левиной, Т. Бородай, Л. Успенского, Б. Яковенко. М.: Ладомир, 1995. С. 6 – 12.
3. Иваненко А. А. Принципы построения философии образования И.Г.Фихте [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.smyrnyh.com/?p_ge_id=444
4. Фихте И. Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение / Пер. с нем. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. 784 с.
5. Фихте И. Г. Назначение человека [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/fichte.htm>
6. Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни / Пер. с нем., послесловие и примеч. А. К. Судакова. М.: Канон+, 1997. 400 с.
7. Фихте И. Г. О достоинстве человека // Фихте И. Г. Соч. Работы 1792-1801 гг. / Пер. М. Левиной, Т. Бородай, Л. Успенского, Б. Яковенко. М.: Ладомир, 1995. С. 481 – 524.
8. Фихте И. Г. О достоинстве человека. Речь, сказанная Фихте в заключение его философских лекций 1794 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=343&binn_rubrik_pl_articles=69
9. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения // Фихте И. Г. Соч. Работы 1792-1801 гг. М.: НИЦ «Ладомир», 1995. С. 275-473 Цит по: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/fichte01/txt00.htm>
10. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации. 9 речь. Подлинный и истинный исходный пункт нового воспитания немецкой нации / Пер. с нем. Б. М. Бин-Бада [электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1317
11. Фихте И. Г. Соч. Работы 1792-1801 гг. / Пер. М. Левиной, Т. Бородай, Л. Успенского, Б. Яковенко. М.: Ладомир, 1995. 656 с.
12. Фихте И.Г. Сочинения в 2-х томах. Т.2 / Сост. и прим. В. Волжского. СПб.: Мифрил, 1993. 798 с.
13. Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении ученого // Несколько лекций о назначении ученого. Назначение человека. Основные черты современной эпохи: Сборник. – Мн.: Попурри, 1998. 480 с.
14. Яковенко Б. В. Жизнь и философия Иоганна Готлиба Фихте. М.: Наука, 2004. 456 с.

2. 3. 3. Г. В. Ф. Гегель: Человек воспитывается для свободы

«Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию» Гегель

Из всех представителей немецкой классической философии у Гегеля был самый широкий по диапазону педагогический опыт – он не только преподавал в университете, но и был директором гимназии¹. И в его *«Речах директора гимназии»* нашли выражение многие оригинальные идеи великого философа по проблемам образования и воспитания [См.: 1, 2, 3, 4, 8].

Сами «Речи» фиксируют становление новых форм «взаимоотношения публики и гимназии». По мнению Гегеля, система образования («хорошие воспитательные учреждения») – одна из двух отраслей государственного управления (другая – суды), эффективность работы которых «гражданин видит и чувствует ... так непосредственно, близко и, в частности, на себе», поскольку она касается «его самой дорогой собственности – его детей» (суды – «его частной собственности вообще») [4, С. 397].

Философ высказывает идею, которую можно считать *предтечей современных теорий «человеческого капитала»*: «Важность хорошего воспитания никогда не чувствовалась сильнее, чем в условиях нашего времени,

когда всякую внешнюю собственность, будь она благоприобретенной и законной, приходится считать неустойчивой, а самое

прочное — сомнительным, внутренние же сокровища, которые родители дают детям путем хорошего воспитания и использования учебных заведений, являются непреходящими и при всех обстоятельствах сохраняют свою ценность. Это самое лучшее и надежное благо, которого родители могут добиться для своих детей и оставить им в наследство» [Там же, С. 415].

«Дух и цель» гимназии Гегель определяет как *«подготовку к занятиям наукой»*. При этом направленность обучения в классической гимназии на *«изучение греков и римлян»* им поддерживается. Аргумент: классическое наследие «вот уже несколько тысячелетий» является «той почвой, на которой покоилась вся культура, на которой она возшла и с которой находилась в постоянной связи»; «все ис-



Георг Вильгельм
Фридрих
Гегель
Немецкий философ
1770 – 1831



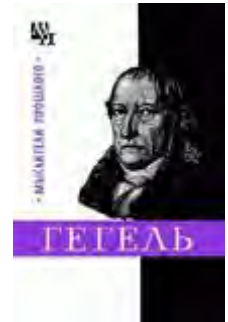
Нюрнбергская гимназия. Гегель был ее директором в 1808-1816

¹ Примечательно, что среди произведений Гегеля весомое место занимают те, которые были подготовлены учениками по его рукописям и конспектам лекций его студентов и опубликованы посмертно.

кусство и наука выросли на этой почве»; «всякий новый подъем и развитие науки и образования происходит из обращения к древности» [Там же, С. 397-398].

Но философ, столь много сделавший для развития диалектического метода, явно не мог ограничиться таким однозначным подходом. Гегель подчеркивает: «насколько важно сохранение этой почвы, настолько же существенно изменение условий, в которых она находилась когда-то». Осмысление «*несовершенства, недостатков старых принципов, учреждений и связанных с ними прежних целей и средств образования*» не должно, однако, сразу же привести к их отмене [Там же, С. 399]. Гегель категорически против «резких изменений» в системе образования. Отчитываясь за первый год работы гимназии, он особенно подчеркнул как преимущество нового учебного заведения, что «оно следовало не новым, а старым, существовавшим многие столетия школам», что оно не оказалось «чем-то преходящим, экспериментальным» и «при существенном улучшении и расширении в целом сохранило принцип прежних школ и тем самым является лишь их продолжением» [Там же, С. 398-399].

Одновременно он как бы стремится удержать ретивых реформаторов (и своего времени, и будущих) от «инновационного зуда»: «Лучшее убивает хорошее», – гласит мудрая пословица; она говорит, что стремление к лучшему, когда оно становится страстью, не дает развития и не дает достичь зрелости хорошему. Если законы и установления, которые должны составлять прочную основу для изменяемого, сами изменяются, на что же будет опираться само изменяемое? Конечно, общие установления находятся в состоянии движения вперед, но движение это медленное» [Там же, С. 410].



В более общем плане мыслитель считал оптимальным (соответствующим требованиям времени) «ставить старое в новое отношение к целому» и «столь же сохранять существенное, сколь изменять и обновлять его» [Там же, С. 399]. Или соблюдать требование «знания меры» (которую он определял как «количественное качество» и качественное количество»).

В качестве примера Гегель приводит ситуацию с *изучением и знанием латинского языка*:



«независимо от того, что и в какой мере усваивалось из этих знаний; такие знания считались отчасти особым искусством и не были одновременно средством образования»; но самое главное – «появилось чувство, что нельзя считать образованным народ, который не может выразить всех сокровищ науки и свободно оперировать с любым содержанием на своем собственном языке»¹ [Там же, С. 399-400].

¹ Сегодня, когда ситуация с изучением русского языка в России (да и национальных языков в республиках-субъектах РФ) и с грамотностью выпускников вузов обострилась, можно было бы предложить участникам дискуссий еще раз обратиться к мыслям Гегеля.

«Образование нового мира, наше просвещение и успехи всех искусств и наук», по Гегелю, позволили считать, «что они истоптали уже детские башмаки Греции и Рима, слишком выросли для прежних помочей и могут опираться на собственную почву» [Там же, С. 402]. В итоге были отброшены «ошибочные, зачастую выродившиеся в сплошной формализм методы», устранены «упущения в приобретении многих важных практических знаний и духовных навыков», знание латинского языка было постепенно освобождено «от его притязаний на роль основной науки и лишила его давно утвердившейся за ним чести быть общим и почти исключительным средством образования» [Там же, С. 400]. Но главное – «культура, искусство и наука» немецкого народа были «поставлены на собственные ноги». Тем самым, *в образовании Гегель видел важнейший фактор национального самоопределения, «возрождения национального духа».*

Гегель особенно подчеркивает расширение доступности образования на основе «усовершенствования немецких народных школ», что позволило «всем предоставить средства изучить все существенное для каждого как человека и полезное для него как представителя своего сословия» [Там же]. Хотя – как видим – против *сословного принципа* организации системы образования он не выступал.

В качестве самого целесообразного в содержании гимназического образования философ считал «отчасти внешне полезные, отчасти чувственные предметы, которые суть самые подходящие для юношеского и детского возраста, поскольку они относятся к кругу и виду представлений, свойственных этому возрасту самому по себе». При этом подчеркивалось, что «так называемый полезный, чувственный материал, который непосредственно попадает в круг представлений ребенка», – это лишь исходное в обучении.

Важнейшей неотъемлемой частью образования должно выступать духовное образование: «Лишь духовное содержание, имеющее ценность и интерес в себе и для себя, укрепляет душу и создает такую непосредственную опору, такую субстанциальную сердцевину, которая есть мать самообладания, благоразумия, присутствия и неусыпности духа» [Там же, С. 403]. Гегель предупреждал об «опасности рухнуть» для государств, не обращающих внимания и пренебрегающих созданием и развитием «такой внутренней основы в душе своих подданных», направлявших их «на чистую полезность», а в духовном видевших лишь средство [Там же].

Гимназия, директором которой был Гегель, была учреждением интернатного типа. И в своей речи он затрагивает проблему, которая и сегодня актуальна, но явно ускользает от внимания социологов образования, – *как чувствует себя молодой человек, покидающий родной дом, чтобы учиться дальше* – в учебном заведении более высокого уровня. С одной стороны, Гегель отмечает – в присущем ему философском стиле – как «неизбежное заблуждение» – «искать глубину, прежде всего, в форме дали». «Чуждое, – по его мнению, – несет с со-



бой притягательный интерес, манящий нас к занятию и старанию, желательное находится и в обратной зависимости от своей близости к нам и от того, насколько оно является общим с нами». Особенно это касается молодежи, которая «почитает за счастье уйти из дома и пожить на далеком острове вместе с Робинзоном». С другой стороны, – для него очень важно, чтобы это отчуждение (отдаление) от родного дома не разрушило «индивидуальные узы, которые свято соединяют ум и мысль с жизнью, с верой, любовью и доверием» [Там же, С. 405]. При этом – с учетом «еще не развитых сил» юношеского возраста и «заинтересованности родителей в благовоспитании своих детей» – Гегель считает необходимым дисциплинарный надзор за воспитанниками¹ – и в гимназии, и «вне заведения» [Там же, С. 405-406]. С этим связан и более общий подход: Мыслитель отвергал трактовки свободы как возможности «отступать от общепризнанного и значимого», «изобретать для себя нечто особенное» [5, С. 42].

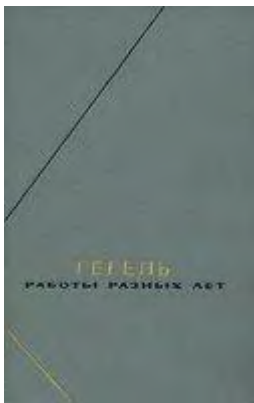
Еще один поучительный урок Гегеля – *школа должна поддерживать у учащихся авторитет родителей* (эта очень важная грань отношений между субъектами образовательного процесса до сих пор остается недооцененной). Характерно его обращение к выпускникам: «Вы разлучаетесь с семьей, делая первый шаг в самостоятельную жизнь. Юность смотрит вперед, но не забывайте при этом оглянуться назад, помните о благодарности, любви и обязанностях в отношении Ваших родителей» [4, С. 409]. Эти слова конкретизировали его более общее представление о характере семейных отношений как *взаимодействии обязанностей и долга*: «Долг роди телей *перед детьми* – заботиться об их *прокормлении и воспитании*; долг *детей* – *повиноваться*, пока они не стали самостоятельными, и чтить родителей всю свою жизнь» [7, С. 68].

От внимания выдающегося педагога (и философа!) не ускользнули многие «болевы́е точки» педагогического процесса. Его волнует, что «молодежь шагает вперед, и в ней чувство притока жизни берет перевес над чувством утраты» [4, С. 411]. И сегодня проблема, *как у молодых людей сформировать чувство сопереживания, сострадания, сочувствия*, – одна из сложнейших для воспитателей.

Гегель касается и вопроса *о переводе в следующий класс или выпуске неуспевающих учащихся* («не заслуживших этого»). Конечно, «учителя, если бы они думали только о себе, охотно бы освобо-



Памятник Гегелю
у здания Йенского
университета



¹ В своих обоснованиях дисциплины Гегель исходил из определенного понимания детства: «Если позволить детям делать все, что им заблагорассудится, да еще сверх того, иметь глупость дать им в руки основания для их причуд, то мы будем иметь дело с самым плохим способом воспитания, и у детей возникает тогда достойная сожаления привычка к особой безудержности, к своеобразному умствованию, к себялюбивому интересу – корню всякого зла» [Там же].

дились от таких учеников, с невнимательностью, леностью и прочими недостатками которых они должны были бороться уже в течение года»¹. Возможно, это соответствовало бы «ожиданиям учеников и, может быть, также и родителей». Но, философ подчеркивает важность, чтобы школа руководствовалась чувством ответственности перед государством («за то, что выпускают непригодных для него лиц»²) и перед родителями («за то, что подают необоснованные надежды, которые впоследствии все равно не сбываются и лишь могут повлечь за собой напрасные затраты и упущенные возможности более целесообразного образования») [Там же, С. 411]. Обращаясь к родителям «неумелых детей», он взывает к их гражданским чувствам и предлагает представить ситуацию, что «достойных священников», «благоразумных и справедливых судей», «искусных врачей» заменили бы их дети [Там же, С. 411-412].

Совмещая опыт директора гимназии и преподавателя университета, Гегель не мог обойти *проблем перехода из гимназии в университет и выбора профессии*. Отмечается сложность и противоречивость выбора. Ведь, с одной стороны, «идеал юношества – безграничность, действительность они называют печальной, потому что она не соответствует такой бесконечности». Но, с другой стороны, – «посвящая себя вообще определенной профессии, мы отдаляемся от представления о целом, связываем себя с ограниченной частью». Деятельная жизнь, действительность, характер фиксируются в определенной точке. Гегель приводит афоризм Гете: «Кто хочет великого, тот должен уметь ограничить себя» [Там же, С. 413]. Соответственно, подготовить молодежь умению выбирать – ограничивать себя – одна из важнейших задач гимназии.



Другой аспект этого перехода, волнующий Гегеля, – «учащаяся молодежь обыкновенно *поступает в университет без необходимой подготовки*» [3, С. 566]. Опираясь и на свои личные наблюдения, он отмечает: «невежество лиц, получающих свидетельство для поступления в университет, объемлет все степени и подготовка, которая может быть организована для более или менее значительного количества таких субъектов, иной раз должна была бы начинаться с орфографии родного языка» [Там же, С. 567]. «Вид такого недостатка знаний и образования у учащихся университета» порождают у него «опасения за себя и своих коллег», что их задача и ответственность – «учить таких людей». Отсюда его категоричный вывод: «честь и уважение университетского образования не умножаются от допуска таких совершенно незрелых юношей» [Там же].

Тем самым, проблема *доступности* университетского образования у Гегеля соотносится с *качеством довузовской подготовки*.

¹ Возможно, эти соображения привели в свое время к распространению принципа «3 – пишем, 2 – в уме».

² Особенно это относится к учебным учреждениям, являющимися «питомниками для слуг государства».



Рассмотренные взгляды Гегеля в той или иной мере отражают и конкретизируют его философскую трактовку образования¹ [1, 8]. В рамках ее образование рассматривалось как «возвышение к духу», которое одновременно есть и его «движение к свободе», ибо «свобода – субстанция духа», а «содержание человека – свободный дух» [6, С. 397].

Гегель предупреждает о социальной опасности явления, которое сегодня именуется «*коммерциализацией образования*»: «Разве мы не видели в последнее время даже целые государства, которые не обращали внимания и пренебрегали тем, чтобы создавать и развивать такую внутреннюю основу в душе своих поданных, направляли их на чистую полезность, а в духовном видели лишь средство; они не имея опоры, находятся в опасности рухнуть среди своих многих полезных средств» [4, с. 403]. К сожалению, то, что «видел» Гегель, в наше время еще более распространено и яснее наблюдаемо. А это значит – продолжение такой образовательной политики усиливает «опасность рухнуть».

Гегель акцентирует внимание на том, что образовательный процесс (включающий и преподавание, и обучение), продуктом которого является «новый дух», «достигается чрезвычайно извилистым путем и ценой столь же многократного напряжения и усилия» [5, С. 6]. В его словах – *неприятие легковесного отношения к учебе и – тем более – к обучению*.

Но если первое (мотивация и демотивация учебы) стало предметом изучения в российской социологии образования, то второе (качество преподавания) еще ждет серьезного и глубокого исследования.

Между тем, в «лихие» 1990-е гг. (да и в 2000-е гг.) в России бурный рост числа студентов (особенно – за счет негосударственных вузов и контрактников в государственных вузах) намного опережал рост численности *квалифицированных* преподавательских кадров. В итоге бурно расцвело «совместительство» (нередко преподаватели работали сразу в нескольких вузах). Тут уж было не до учета рекомендаций великого философа. С какими издержками для качества подготовки в вузах это сопровождалось?... Экономика образования пока не смогла их достаточно точно определить. Но лю-



«Образованный человек не удовлетворяется туманным и неопределенным, а схватывает предметы в их четкой определенности; необразованный же, напротив, неуверенно шатается туда и обратно, и часто приходится употреблять немало труда, чтоб договориться с таким человеком – о чем же идет речь и заставить его неизменно держаться именно этого определенного пункта» Гегель

¹ Интересен терминологический анализ употребления Гегелем (в сравнении с Гердером, Лессингом, Кантом, Фихте и др.) понятия «образование» (Bildung) в [11,13].

бому непредвзятому человеку понятно, что такие «убытки» намного превышают бюджетные расходы на образование за эти годы.

«Необразованный человек, – по мнению Гегеля, – не идет дальше непосредственного созерцания» [7, С. 64]. Для него же образование – это одна из важнейших «обязанностей» человека «перед самим собой»: он должен «поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя» [Там же, С. 61].

При этом – в общеметодологическом плане – Гегель разграничивает *обязанности* и долг (точнее рассматривает их как взаимодополняющие). *Обязанность*, – в его трактовке, – «то, что можно требовать от человека на основании права»; «долгом же нечто является постольку, поскольку оно должно быть исполнено из моральных соображений» [Там же, С. 54]. Обязанности, – развивает философ теоретический анализ, – «должны исполняться и характеризуются внешней необходимостью», долг «основывается на субъективной воле» [Там же, С. 54-55]. Поэтому «моральность» преимущественно касается умонастроения и требует, чтобы поступок совершался из *уважения* к долгу» [Там же, С. 55]. Итак, логика размышлений Гегеля – в развитие идей Канта и Фихте – приводят к выводу: «образовываться» (учиться и воспитываться) человек не только *обязан* (в той мере, в какой этого требуют внешние обстоятельства), но и *должен*



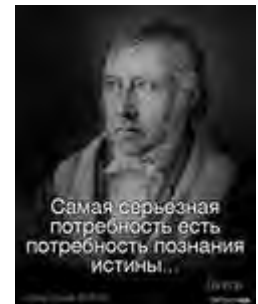
(поскольку и насколько он *сам* осознает эту необходимость). Ведь в отличие от животного человек «нуждается в образовании». Человек «не бывает от природы тем, чем он *должен быть*». Поэтому человек должен – в процессе образования – осмыслить свое назначение и, соответственно, согласовать две свои стороны (природное и общественное), «привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной» [7, С. 61-62].

Именно поэтому в подготовке «оканчивающих университет» его волно вала не только «узкая подготовка по специальности», но и их «образование духа» [3, с. 566]. С этим связано и его понимание «педагогики» как «искусства делать людей нравственными» [1].

Все творчество Гегеля – и в теории, и на практике (в гимназии и в университете) – было проникнуто стремлением пробудить в своих воспитанниках этот «свободный дух», помочь им «образовать себя».

Список литературы:

1. Александров А. А. Проблема человека в философии Гегеля // Философия и общество. 2005. Вып. №1(38) С. 145 – 157
2. Бим-Бад Б. М. Гегель как практик и теоретик образования [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/hegel_vvedenie/hegel_vvedenie.pdf
3. Гегель Г. В. Ф. О преподавании философии в гимназиях // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.1. М.: Мысль, 1972. С. 563-574.
4. Гегель Г. В. Ф. Речи директора гимназии / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.1. М.: Мысль, 1972. 668 с. С. 395-416.
5. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 1992. 444 с.



6. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 2. М., 1977. С. 353.
7. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 тт. Т. 2 / Сост., общ. ред. А.В. Гулыги. М.: Мысль, 1971. С. 7- 209.
8. Грехнёв В. С. Гегель о сущности и значении образования [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ms-solutions.ru/index.php?option=com_content&view=article&catid=99:2011-03-17-21-37-59&id=1669:2011-03-17-21-54-55&Itemid=208
9. Гулыга А. В. Гегель. Вехи творческого пути // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.1.-М.: Мысль, 1972. С. 5-44.
10. Гулыга А. Гегель. М.: Молодая гвардия, 1970. 272 с.
11. Душин А. В. О целях и задачах образования в контексте гегелевской философии // Вестник ВЭГУ, 2011. № 3 (53). С. 76-80.
12. Овсянников М. Ф. Гегель. М.: «Мысль», 1971. 224 с.
13. Сапрыкин Д. Л. Значение и смысл понятия «образования» (на примере немецкой философии конца XVIII – начала XIX вв.) // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 2008. №1. С.19-42.

2. 3. 4. Л. Фейербах: «Твори добро из любви к человеку»



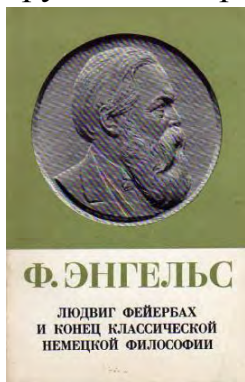
Людвиг Фейербах
немецкий философ
1804 – 1872

Вынесенные в заголовок слова Фейербаха – одна из двух эпитафий на памятнике философу, поставленному через 60 лет после его смерти и уничтоженному фашистами всего два года спустя. В этих словах смысл и суть *антропологического подхода* мыслителя, считавшего *любовь* важнейшим социальным отношением. «Человек человеку – Бог, Бог есть любовь», – таково наиболее известное выражение Фейербаха. Значимость человека определяется его способностью любить:

«Лишь тот что-то значит, кто что-то любит. Не быть ничем и ничего не любить – одно и то же» [12, 1, С. 640]. Назначение новой «истинной» философии, «*философии будущего*»

определялось им так: «Мы должны на место любви к Богу поставить любовь к человеку, как единственную истинную религию, на место веры в Бога – веру человека в самого себя, в свою собственную силу») [12]. С этим он соотносил и *гуманистическое требование к философу*: «Чтобы познать человека, нужно его полюбить» [1, С. 639].

Люди, получавшие высшее образование в советский период, чаще всего были знакомы с Л. Фейербахом по статье Ф. Энгельса «Людвиг Фейербах и конец немецкой классической философии»¹ [14]. Наиболее запоминалась (хотя и тогда зачастую вызывала вопросы) критическая фраза: «любовь везде и всегда является у Фейербаха чудотворцем, который должен выручать из всех трудностей практической жизни, – и это в обществе, разделенном на классы с



диаметрально противоположными интересами!» [Там же, С. 298]. Сегодня, возможно, стоит оценить «*теорию любви*» Фейербаха менее предвзято. Тем более что он сам отнюдь не считал любовь утвердившимся типом отношений современного его общества. Язвы и противоречия этого общества были ему видны и им осуждались. «Сущностью нашего века, – едко замечал Фейербах, – является притворство, притвор-

ство во всем, начиная с политики и науки и кончая религией и нравственностью» [11]. Примечательно, что и у Энгельса приведены яркие, афористичные, критические суждения Фейербаха: «Во дворцах мыслят иначе, чем в хижинах»; «если у тебя от голода и по бедности нет питательных веществ в теле, то и в голове твоей, в твоих чувствах и в твоём сердце нет пищи для морали» [14, С. 295].



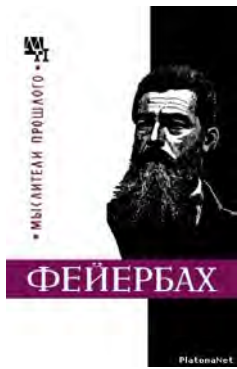
¹ Печальная практика того времени, когда, по словам Маяковского, «мы диалектику учили не по Гегелю», невольно ставила Фейербаха в один ряд с другими «известными» философами – Дюрингом, Махом и т.д., чья «известность» определялась лишь тем, что их критиковали классики марксизма-ленинизма. Для сегодняшних преподавателей гуманитарных и социальных дисциплин из этой практики вытекает важный урок – *первостепенное значение первоисточников*.

Поэтому свои надежды на утверждение «человеческих отношений» между людьми мыслитель связывал с *будущим*. «Мыслить, говорить и действовать истинно и чисто по-человечески, – писал он, – суждено только грядущим поколениям» [8].

Идеал философа – «не кастрированное, лишенное телесности, отвлеченное существо, наш идеал, это – цельный, действительный, всесторонний, совершенный, *образованный* человек» [13]. Как видим, идеал (а, следовательно, и пути его достижения) Фейербах неразрывно связывает с *образованием*. Но в его философском наследии, однако, трудно выделить сколько-нибудь целостные концептуальные положения по проблемам образования и воспитания¹. Анализировать же философию Фейербаха не входит в наши планы. Поэтому мы ограничимся характеристикой лишь отдельных его идей.

Социальное взаимодействие рассматривается Фейербахом как *общение*: «Общение облагораживает и возвышает; в обществе человек невольно, без всякого притворства держит себя иначе, чем в одиночестве» [12].

Долг и обязанности человека проявляются в его отношении к *другим* («Я» и «Ты»): «Обязанности в отношении к себе только тогда имеют моральный



смысл и ценность, когда они признаются косвенными обязанностями в отношении к другим – к моей семье, к моей общине, к моему народу, к моей родине» [Там же]. Существенный момент в трактовке Фейербахом социального взаимодействия и сущности воспитания – акцент на «потребность в других» как предпосылке нашего существования. Другие, по мнению философа, – «объект нашей любви и нашей зависимости». Не менее значимо в это плане и его понимание *семьи*, которую он считал формой самореализации человека: «только

муж и жена вместе образуют действительного человека»; без семьи – каждый представляет собой лишь «частичное существо» [12]. При этом Фейербах реалистично предупреждает о возможности существования и необходимости преодоления (в том числе и средствами воспитания) «не только одиночного или индивидуального *эгоизма*», но и «*эгоизма* социального, эгоизма семейного, корпоративного, общинного, патриотического» [См.: 13]. Представляется, что *понимание обучения как общения* придает ему важный социально-психологический смысл.



Учению Фейербаха был присущ *эвдемонизм* (от греч. – eudaimonia – блаженство), когда счастье рассматривается как высшая цель человеческой жизни. Счастье, – по его убеждению, – важнейший принцип морали» [13]. В реализации этого принципа подчеркивается взаимосвязь индивидуального и

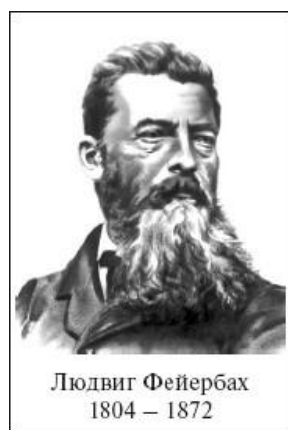
¹ Тем более, в той или иной мере предвещающие или имеющие социологический смысл. В чем и можно согласиться со Штарке (книга которого явилась поводом для статьи Энгельса) и с Энгельсом, что для Фейербаха «наука об обществе, социология – terra incognita (неизвестная земля)» [См.: 14, С. 296].

общественного: Подлинное счастье не то, «которое сосредоточено на одном и том же лице», а «счастье, распределенное между различными лицами» [Там же]. Развивая эту идею, Фейербах писал: «Первая твоя обязанность заключается в том, чтобы сделать счастливым самого себя. Если ты сам счастлив, то ты сделаешь счастливыми и других. Счастливый может видеть только счастливых кругом себя» [12]. *Стремление к счастью* выступает определяющим нравственным чувством: «Где нет стремления к счастью, там нет и стремления вообще. Стремление к счастью – это стремление стремлений» [1, С. 639].

Это стремление выступает у него и своеобразным критерием разграничения добра и зла: «Там, где нет различия между счастьем и несчастьем, между радостью и горем, там нет различия и между добром и злом. Добро – это утверждение, зло – отрицание стремления к счастью» [Там же].

Человек должен стремиться радовать других, избегать причинять им страдания: «Чистая совесть есть не что иное, как радость по поводу радости, причиненной другому человеку; нечистая совесть есть не что иное, как страдание и боль по поводу боли, причиненной другому человеку по недоразумению, по оплошности или в силу страсти» [12].

Многочисленные поиски «школы радости», «школы счастья» своими истоками связаны с этим подходом Фейербаха.

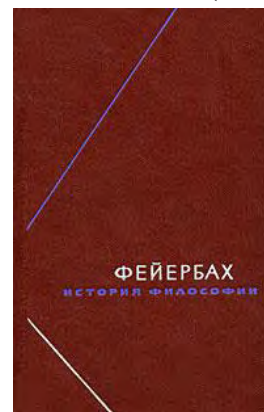


Людвиг Фейербах
1804 – 1872

Особое место в творчестве Фейербаха занимает *проблема отношения к учебе и педагогу*. Ее мыслитель рассматривает персонифицировано – на примере своего отношения (как студента) к Гегелю (как преподавателю). Фейербах – и это весьма поучительно – демонстрирует уважительное (несмотря на глубокие различия мировоззренческих позиций) отношение к своим «духовным предшественникам» (Кант и Фихте, Гердер и Лессинг, Гёте и Гегель), – они жили и творили не напрасно! [4, С. 373]. Особо он выделяет свою взаимосвязь с Гегелем (она «была интимнее и значительнее»), у которого в течение двух лет был слушателем, «внимательным, единоклубным, восторженным слушателем» [Там же, с. 374]. Влияние Гегеля на молодого человека, который «не знал, чего ...желать и к чему стремиться», определило его *выбор*: «мне нужна не теология, а философия»; «мне нужно учиться! Мне нужна не вера, а мышление!» [Там же]. Но самое

главное и более глубокое для Фейербаха – «благодаря Гегелю я осознал самого себя, осознал мир». Гегель заставил его «почувствовать и понять, что такое учитель», «осознать душевную связь ученика и учителя» [Там же].

Но Фейербах не останавливается на описании своего личного опыта учебы, но выходит на серьезную социальную проблему – можно ли и нужно ли человеку *ограничиваться университетским багажом*? Он считает «глубочайшим заблуждением» «выводить характерную для человека сущность, отправляясь от его студенческих лет». Мыслитель отвергает представление, что «сущность, характер человека раз и навсегда определяется тем, что он собой представлял



как юноша» [Там же, С. 375]. Человек в его понимании – «беспрестанно и самостоятельно развивающееся существо, у которого все время увеличиваются как возраст, так и знания и опыт» [Там же]. Он уверен – в жизни выпускника университета есть и будут «другие наставники, другие силы, способствующих образованию человека, кроме университетских профессоров»; мера «его мышления и образования» не исчерпывается тем, начало чему положено университетом» [Там же].

В этих страстных словах Фейербаха вряд ли нужно видеть нечто созвучное известному «забудьте все, чему вас учили в школе, вузе». Скорее они – замечательное предвидение времени, когда образование станет непрерывным.

В воспоминаниях Фейербаха мое внимание привлек еще один момент: он пишет о своем убеждении – как молодого доцента философии, – что его «обязанность» – «знакомить студентов не с собственными безвестными мнениями и выдумками, а со взглядами признанных, вошедших в историю философов» [Там же, С. 375-376].

Сразу же представились наши крайности – от ситуации («у каждого доцента своя концепция») до требования к каждому преподавателю о разработке авторских курсов и программ. Но крайности все-таки можно преодолеть. Гораздо сложнее *разорвать теперь уже традиционную взаимосвязь между учеными степенями и учеными званиями*. В принципе ясно, что они фиксируют разные по характеру квалификации – научно-исследовательскую и педагогическую. Замечательно, когда доктор наук еще и прекрасный лектор. Но на практике чаще всего встречается определенное несоответствие. Сегодня ситуация еще более обострилась: доктор наук (даже прекрасный лектор) не станет профессором, пока два его аспиранта не защитятся. Не считая обозначенную проблему легко разрешимой, думаем, что позиция Фейербаха заставляет к ней еще раз вернуться.

Человек рассматривался немецким философом как *продукт длительного культурно-исторического развития*. «Когда человек только что вышел из лона природы, – подчеркивал Фейербах, – он тоже был лишь чисто природным существом, а не человеком. Человек – это продукт человека, культуры, истории» [См.: 14, С. 296].



И он считал крайне важным, начиная с детства, сформировать у человека понимание и ощущение *богатства и многообразия окружающего мира*: «Мир жалок, – по словам философа, – лишь для жалкого человека, мир пуст лишь для пустого человека» [12]. Фейербах обратил внимание и на другой аспект духовного богатства человека – *вера в себя, в свои силы*. «Человек лишь там чего-то добивается, – подчеркивал мыслитель, – где он сам верит в свои силы» [13]

Его идеал – *человек творческий, деятельный*: «Жизнь есть самодеятельное бытие» [5, 338]. «Где нет случая проявить талант, там и нет талантов»; «где нет



простора для проявления способности, там нет и способности» [12], – эти слова Фейербаха и сегодня звучат призывом развивать и – главное – проявлять свои способности и таланты. Фейербах решительно осуждал превращение человека в «человека казармы», который «не должен, как он хочет или как ему следует соответственно его индивидуальности, есть, пить, ходить, спать, не должен соответственно действовать, чувствовать, мыслить», когда «всякий индивидуальный произвол уничтожен» [7, С.498].

Не менее значимо, по мнению философа, и *страстное, увлеченное отношение* человека к своему делу: «В восторженном состоянии человек в силах сделать то, что иначе прямо невозможно»; «Страсти творят чудеса, то есть действия, которые превышают силы органа в обычном, бесстрастном состоянии» [13].

Именно так – страстно, деятельно – должен работать *ученый*. По Фейербаху, нет большего наслаждения для ученого, «чем работать и быть деятельным». «Все остальные наслаждения имеют для него только значение отдыха» [12]. По свидетельству биографов ученого, Фейербах отличался огромным трудолюбием. Его рабочий день начинался с утра и заканчивался в 8 часов вечера. Так, работая над статьей о Лютере, он просмотрел 23 фолианта его сочинений. Он никогда не переставал учиться, критически пересматривать, исправлять ошибки и заблуждения [См.: 6, 11 и др.].

Занятие наукой для него – добродетель: «Кто делает науку целью своей жизни, тот делает и добродетель своей целью» [12]. Чтобы «понять величие науки», человек должен «подняться над самим собой». Заниматься наукой, – подчеркивал Фейербах, – значит, *искать истину*: «Любовь к науке – это любовь к правде, поэтому честность является основной добродетелью ученого» [1, С. 641]. Именно поэтому, как писал философ, «чувство добра тесно связано с



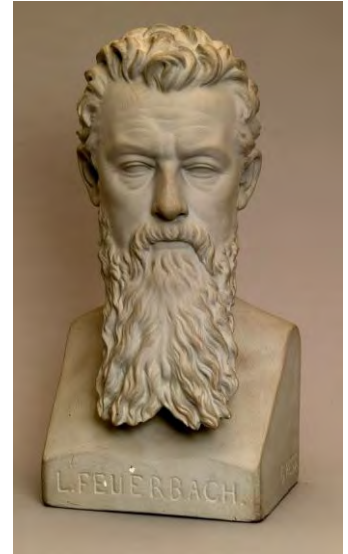
чувством истины» [12]. Самое главное, – по Фейербаху, – это неутолимое стремление ученого к познанию. «Граница знания, – подчеркивал он, – есть также граница стремления к знанию» [6, С. 360].

Представляют интерес размышления Фейербаха о том, *с какими трудностями связано распространение новых знаний*. Он противопоставляет позиции «старости» и «молодости». Но своеобразие его подхода (что весьма значимо и для социологии молодежи, и для социологии образования) состоит в том, что он акцентирует не столько возрастные критерии, сколько социокультурные. В итоге фактически речь идет о различии *консервативных* и *инновационных* позиций. «Старые, безразлично, придерживаются ли они точки зрения старости *телесно* или *духовно*, – подчеркивает Фейербах, – всегда из всех сил отбиваются от новых познаний, отвергая их как непрактичные, неистинные, ничтожные, тщеславные, отвергая также провозвестников этих новых познаний, новаторов, как *аморальных, фривольных, испорченных* людей...». [5, 358-359]. Прогресс человечества соотносится им с неизбежной победой новаторов над консерваторами: человечество «совершает в этом мире прогресс лишь потому, что вообще на место *старых, неисправ-*

мых, заостренных ученых и филистеров выступают новые, свежие, лучшие существа, ибо молодость всегда лучше, чем старость, ... потому что молодые замечают ошибки стариков и потом делают противоположное по сравнению с ними до тех пор, пока они сами также не впадают в присущие старости ошибки». [Там же, 358].



Допуская возможность ошибок и сомнений в научном поиске истины, он был уверен: «Те сомнения, которые не разрешает теория, разрешит тебе практика». Жизнь Фейербаха – пример служения науке, служе-



ния Истине.

Размышляя о бессмертии, Фейербах высказал интересный мысл, что человек, утрачивая свое телесное существование, не теряет своего существования в духе, в воспоминаниях, в сердцах живых людей [5, С. 278]. Время показало, что великий немецкий философ «своего существования в духе» не потерял.

Список литературы:

1. Афоризмы. Век XIX. Век XX / Сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. М.: Ринол Классик, 1999. 736 с.
2. Гуманистический атеизм Людвиг Фейербаха [Электронный ресурс] Режим доступа: http://libelli.ru/works/t_f.htm
3. Тажуризина З. «Я постоянно мыслил ясно и свободно». Людвиг Фейербах. К 200-летию со дня рождения (28.VII.1804 – 13.IX.1872) // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.atheizmru.ru/humanism/journal/32/tazhurizina.htm>
4. Фейербах Л. Отношение к Гегелю // Фейербах Л. История философии. Собр. соч. в трех томах. Т. 3. М.: Мысль, 1967. 486 с.
5. Фейербах Л. Вопрос о бессмертии с точки зрения антропологии // Фейербах Л. Избранные философские произведения в двух томах. Т.1. М., 1955. С. 275-360.
6. Фейербах Л. Избр. филос. произв. В 2-х тт. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1955. 678 с.
7. Фейербах Л. Избр. филос. произв. В 2-х тт. Т.2. М., 1955. 942 с. 1620
8. Фейербах Л. Основные положения философии будущего. Предисловие. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://uchebnikfree.com/filosofiya-feyerbah/predislovie-16148.html>
9. Фейербах Л. Соч. в 2 тт. Т. 1. М.: Наука, 1995. 502 с.
10. Фейербах Л. Соч. в 2 тт. Т. 2. М.: Наука, 1995. 424 с.
11. Фейербах Л. Сущность христианства [Электронный ресурс] Режим доступа: http://socialistica.lenin.ru/txt/f/feuerbach_1.htm
12. Фейербах Л. Цитаты, высказывания и афоризмы. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.omg-mozg.ru/avtory-fejerbah.htm>; <http://wiselibrary.info/f/fejerbakh-lyudvig.html>
13. Цитаты и афоризмы. Людвиг Андреас фон Фейербах [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.zitata.com/feuerbach.shtml>
14. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 21. С. 269-317.

Таковы – в достаточно обобщенном виде – те «интеллектуальные силы», которые повлияли на становление и развитие социологии образования. Дальнейший анализ покажет, как идеи классиков педагогики и представителей немецкой классической философии были социологически осмыслены.

Вновь вернемся к Ритцеру. И используем его подход для структурирования материалов [1, С. 26 – 62] *классической социологии образования* – разграничение национальных социологий (*французская, немецкая, английская, американская*¹) и *выделение дальнейшего развития марксистской социологии*². Такое структурирование имеет, конечно, и негативную сторону – *недооценку хронологического принципа*. Но с учетом того, что абсолютно удачной логики изложения нет, мы отдали предпочтение подходу Ритцера. Правда, внеся в нее некоторые изменения – анализ взглядов английских социологов на проблемы воспитания и образования предшествуют исследованию взглядов их немецких коллег.

Список литературы:

1. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.

¹ Ритцер рассматривает и социологическое творчество итальянского социолога В. Парето. Но ограничение рамками социологии образования позволяют нам не рассматривать его взгляды и положения, хотя, безусловно, его концепция «круговорота элит» и сегодня в центре дискуссий о массовом или элитарном образовании.

² Взгляды К. Маркса Ритцер рассматривает в рамках немецкой социологии, но и жизнь его, и научное творчество в узкие национальные рамки не умещаются, не говоря уже об интернациональном духе его учения.

Глава 3. Становление социологии образования во французской классической социологии

3. 1. Ab ovo (Начни сначала)... С чего начинается...социология?

Этот раздел появился после разумного замечания научного редактора: «Почему анализ начинается с Конта?» И, действительно, почему? Ведь знаком же автор с поставленными Р. Ароном вопросами: «С какой даты начинается социология? Какие авторы достойны считаться родоначальниками или основателями социологии?» [4, С. 24]. Знаком и с его ответом: «Я



Ш. Монтескье
1689 - 1755

начал с *Монтескье*,... потому что автора «О духе законов» можно

считать одновременно политическим философом и социологом. В стиле классических философов он продолжает анализировать и сопоставлять политические режимы; в то же время он стремится постигнуть все области социального целого и выявить множественные связи между переменными величинами» [Там же, С. 26]. Впрочем, даже Н. Кареев, считавший, что Монтескье «принадлежит право на имя социолога, когда не было еще социологии» [См.: 9, С. 46], издание своей книги «Введение в изучение социологии» соотнес с двумя датами, связанными с «именем *основателя социологии*» О. Конта – 100-летием со дня рождения и 40-летием со дня смерти [11, С. IX].

Представляется справедливой оценка Г. Е. Зборовского: «Ш. Монтескье стремился за случайными явлениями, конкретными общественными событиями и фактами увидеть скрытые внутренние причины, их вызвавшие. Однако он не изучал современное ему общество как нечто целостное, то есть то, что составляет сердцевину социологической науки» [См.: 9, С. 46].

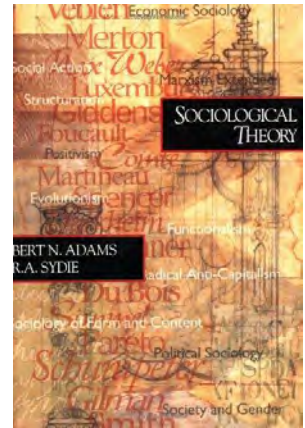
Можно спорить с позицией Р. Арона, но отметим ее позитивный момент – интерес к «этапам *социологической мысли*». И это ее выгодно отличает от довольно распространенной ориентации на историю «*социальной мысли*», когда правомерно точкой отсчета социологии считать и «*Государство*» Платона, и «*Политику*» Аристотеля. Проблема, однако, состоит в том, что при таком подходе границы социологии безмерно расширяются и ее *предметная специфика игнорируется*. Между тем, в известных словах Р. Мертона о социологии как «очень молодой науке об очень древнем предмете изучения» такая специфика (отличие социологии и социологического подхода от социальной науки) четко акцентируется. Эту же проблему – *существовала ли социология... до социологии?* – ставил и Ю. Н. Давыдов, образно сравнив социологию с «девицей», чьи «паспортные данные», предъявленные «отцом»-Контом (как оказалось «крестным отцом»), явно занижали её действительный возраст [8, С. 7-8]. Если не раз-

«Появление любой науки, какой бы простой она ни была, всегда является продуктом коллективного труда, которое требует непрерывной работы большого количества неутомимых профессионалов».

Ш. Летурно

водить социологию и социальные науки, то выйти из замкнутого круга невозможно.

Заслуживает внимания и инициированная в русле феминистского направления, а ныне достаточно распространенная в зарубежной социологии, *идея о необходимости преодоления гендерного перекоса* в оценке становления социологии. В частности, В. Адамс и Р. Сайди считают «подход к истории социологической мысли» «при игнорировании или недооценке теоретиков-женщин», «по меньшей мере, некомпетентным» [1, Р. XVII]. В их книге «Классическая социологическая теория» одним из основателей социологии названа Гарриет Мартино (Harriet Martineau) [Там же], и это – справедливо¹. Но и это не решает проблему «начала». Ведь наиболее значимый вклад Мартино в развитие социологии – перевод на английский язык книги О. Конта.



Клод-Анри
Сен-Симон,
1760 – 1825

Если вернуться к книге Адамса и Сайди, то рассматриваемый ими ряд основателей социологии – А. Сен-Симон, О. Конт и Г. Мартино [Там же, Р. 31-58]. Идея, что социология «начинается» с французского философа А. Сен-Симона, достаточно распространена. Особенно она развивалась выдающимся французским социологом Э. Дюркгеймом, считавшим, что это Сен-Симону, «по справедливости, должны принадлежать честь и слава, отдаваемые общественным мнением Конту» [Цит.: там же, С. 32]. Этот подход особенно четко проявился в статье, опубликованной после его смерти – в 1925 г. – «Сен-Симон – основатель позитивизма и социологии» [3].

На наш взгляд, оснований для такой оценки немало, в чем убеждает даже краткий анализ идей А. Сен-Симона – с акцентом на *проблематику науки, образования и воспитания*.

Когда Сен-Симон был еще подростком, лакей будил его словами, ставшими широко известными: «вставайте, граф, вас ждут великие дела» [5]. Сам он поставил перед собой «величественную цель» – «труд на благо человечества», чтобы «способствовать прогрессу человеческого духа» [23]



«Пророк и рыцарь – в этих двух словах вся характеристика этого истинного героя мысли»
М. И. Туган-Барановский
об А. Сен-Симоне

Среди его «великих дел» – разработка *позитивистского мировоззрения, идей утопического социализма* и – как отмечено выше – *основ нашей науки, социологии*.

¹ Стремясь преодолеть мужское высокомерие, особенно нетерпимое в науке, мы рассматриваем ее вклад в становление социологии образования в главе, посвященной английской классической социологии.

Стремление развивать общественные науки по образу естественных наук («проложить новый физико-математический путь человеческому пониманию») проявилось уже в начале его научного творчества. Его усилия и были направлены на создание *положительной* «науки о человеке». Ее цель – по аналогии с изучением точными науками неорганического мира – изучение с чисто научной точки зрения человечества. Человек как объект «науки о человеке» рассматривался им *социально*, а не как изолированный индивид, – отсюда и их определения: «социальная физиология», «социальная физика»... «Наука о человеке», – считал Сен-Симон, – должна включаться в «общую науку» и основываться на наблюдении» [См.: 12]. Самое строгое изучение действительности – *наблюдение!*, – так определял он свой основной научный метод¹ [См.: 6].

Необходимость «общей науки» соотносилась с тем, что явления всех видов (и «моральные», и «физические») рассматривались как «следствия единой причины – закона всемирного тяготения» [Там же]. «Из идеи всеобщего тяготения, – подчеркивал Сен-Симон, – можно вывести более или менее непосредственно объяснение всех явлений» [16, С. 268]. Соответственно, речь шла и о едином пути развития всех наук – от «неопределенности» к «определенности». Поэтому все они, в конечном счете, «призваны стать позитивными» [Там же]. Особую роль мыслитель придавал математике, считая, что она «обладает всеми свойствами, необходимыми для построения общей системы знаний» [12].

Уже эти размышления имеют значение для более *глубокой трактовки сущности образования*. С одной стороны, – потому, что мыслитель считал «важнейшей познавательной склонностью человека» (развить которую – задача образовательных учреждений) – «склонность систематизировать, т. е. согласовывать возникшие у него идеи с установленными им фактами» [Там же]. С другой стороны, – отметим, что Сен-Симон беспокоился не только о развитии науки, но и о том, чтобы «все позитивные науки, должны быть включены в программы» [См.: Там же], стать предметом изучения.

В будущем, когда «наука о человеке, основанная на физиологических знаниях, будет включена в народное образование», вырастет новое поколение (тех, «которые будут выкормлены этой научной пищей») [22]. Достигнув зрелого возраста, эти по-новому воспитанные люди будут пользоваться при рассмотрении политических вопросов «позитивным» научным методом, «употребляемым в других отраслях физики в применении к соответствующим явлениям». В итоге изменится ориентация культуры: «вся литература XVIII в. стремилась разрушать», «литература XIX в. будет стремиться преобразовать общество» [Там же].

Итак, Сен-Симон подчеркивает *ведущую роль знаний и образования* в воспитании и перевоспитании людей. Но одновременно им фиксируется проти-



¹ Н. И. Кареев справедливо усмотрел здесь истоки социологического метода О. Конта: «И здесь О. Конт идет за своим учителем, рассуждая о социологическом методе и утверждая, что первое условие научного метода заключается в необходимом и постоянном подчинении воображения наблюдению». [См.: 11, С. 40].

воречие. С одной стороны, предлагая своим читателям «взглянуть на историю прогресса человеческого разума» [16, С. 109], Сен-Симон уверен: «всякий разумный человек, один глаз которого устремлен в прошлое, а другой в будущее», придет к выводу, что «царство просвещения приближается» [Там же, С. 115]. Возвращаясь к этой проблеме, он подчеркивает: «сравнение состояния человеческих знаний в различные эпохи» доказывает, что «человеческий ум беспрерывно прогрессировал и никогда не делал попятных шагов» [22].

С другой стороны, французская революция, когда «на поверхность, как пена, всплыла чернь», «невежественный класс завладел всей властью» [Там же], а «уничтожение привилегий по праву рождения потребовало усилий, которые разрушили скрепы старой организации», породила «кризисы», «всеобщее брожение» [23]. В итоге, по Сен-Симону, «все отношения между членами нации становятся непрочными, и величайший из всех бичей – анархия – свободно производит свои опустошения» [Там же]. Возможно, именно осмысление этого «всеобщего брожения» определило его отрицательное отношение к «насильственным средствам», которые «годятся для того, чтобы низвергать и разрушать, но они годятся только для этого». Напротив, «мирные средства» он определяет как «единственные, какие можно употреблять в целях созидательных, творческих, словом, в целях установления прочных учреждений» [22]. Растущая нищета, надеется мыслитель, со временем «возбудит в душе самых невежественных¹ людей желания восстановить порядок», стремление к «простым переменам» [23]. Успех мирных средств он соотносит с «промышленниками» представляющими собой тот класс, «который больше других заинтересован в поддержании порядка» [15].

Особенно нетерпимо для Сен-Симона *невежество тех, кто управляет*. Отмечая несовершенство «социальной организации» современного ему общества, видя в этом обществе «картину мира, перевернутого вверх ногами», он аргументирует свой вывод: «невежество, суеверие, лень и страсть к разорительным удовольствиям составляют удел главарей общества, а способные, бережливые и трудолюбивые люди подчинены им и используются лишь в качестве орудий; ибо, одним словом, во всех родах занятий неспособные люди управляют способными, безнравственные призваны наставлять граждан добродетели, наиболее преступные – карать мелкие провинности» [28]. И подчеркивает, что его понимание «способности» совершенно противоположно «способности к насилию и коварству», требуемой от современных ему управленцев и могущей лишь «продлить существование» нынешней «уродливой социальной системы» [21]. Как важнейший совет последующим поколениям нужно воспри-



¹ Осуждение *невежества* как основного источника зла было типично и для других социалистов-утопистов: «С помощью надлежащих мер, – писал, например, Оуэн, – можно приучить человека жить в какой угодно стране без нищеты, без преступлений и без наказаний, потому что все эти несчастья проистекают из *ложных систем воспитания*, основанных на грубом незнании человеческой природы... В человеке можно воспитать какие угодно чувства, свойства и какой угодно характер... Причина всех зол – *невежество*, происходящее от заблуждений, переданных нашему поколению предшествующими, и главным образом, от величайшего из заблуждений – от того взгляда, будто личности сами образуют свой характер» [30].

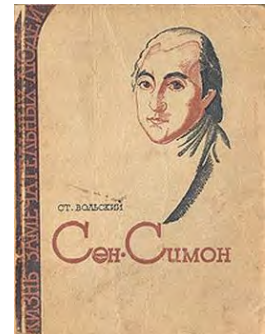
нимать слова Сен-Симона, что *вред*, причиняемый «негодными» (сегодня бы сказали – «некомпетентными») администраторами, неизмеримо больше, чем от «избытка служащих» и даже от «слишком высоких окладов руководителей, без всякой пользы для дела стоящих во главе различных отделов управления» [См.: 25].

В будущем обществе (его «цель – стремиться к процветанию при помощи наук, искусств и ремесел» [Там же]), по Сен-Симону, изменится *характер управления*. Изменяются и *требования к управленцам*: «Качествами «вождей человечества» будут «уже не ничтожные добродетели, как целомудрие и воздержание, – это будут таланты, ...высшая степень таланта» [23]. Вот этот акцент на *талант*, его «*высшую степень*» объясняет особенность отношения мыслителя к «принципу равенства» – он категорически не принимает «равенства в невежестве», «применения принципа равенства, которое вручает власть невежественным людям» [23].

Между прочим, в последующих социологических дискуссиях об элитарности образования эта проблема (низкий уровень общего – доступного для всех образования) станет одной из наиболее обсуждаемых.

Одновременно формируется и его уверенность в *определяющей роли науки* в организации общества, что отразилось в его страстном призыве: «Счастливой будет та эпоха, когда честолубие начнет видеть величие и славу только в приобретении новых знаний и покинет нечистые источники, которыми оно пыталось утолить свою жажду. То были источники бедствий и тщеславия, утолявшие жажду только невежд, героев, завоевателей и истребителей человеческого рода. Пусть они иссякнут всеми покинутые и пусть более не дурманят этих надменных смертных. Довольно почестей Александрам! Да здравствуют Архимеды!» [Там же].

Для Сен-Симона было крайне важно утвердить заинтересованность самого общества, чтобы в нем *ведущую роль играли ученые и промышленники* («по-



ручить ученым... руководство общественным обучением и дело усовершенствования научных теорий, а наиболее способным в административных делах промышленникам – заботу об управлении светскими делами» [20]). С этим и связано его известное предположение: «Если бы Франция потеряла три тысячи наиболее важных политических и религиозных администраторов, она немного бы потеряла. Государство без особого ущерба заменило бы их другими. Однако потеря в три тысячи наиболее способных ученых, художников и изобретателей закончилась бы для Франции национальным крахом, в подчиненном положении относительно других наций она оставалась бы до тех пор, пока голова не вырастет вновь и утрата не будет восстановлена».

И вновь напрашиваются аналогии и ассоциации – и с «утечкой мозгов», и с «невостребованностью науки» в России как основной проблемы ее дальнейшего развития» (Ж. Алфёров), и др.

Именно ученым должна принадлежать, по мнению Сен-Симона, духовная власть в будущем обществе. При всей абсолютизации им этой идеи (что проявилось в своеобразном «ньютонизме» – с Ньютоном, который по поручению Бога руководит светом) она во многом предопределила в дальнейшем обоснование *социальной роли науки в социологии науки*. Более того, она соответствовала *социальной ориентации* учения мыслителя, трактовавшего заповедь христианства «возлюби ближнего, как самого себя» с точки зрения *социальных целей*: «всякое общество должно заботиться о возможно более быстром улучшении нравственного и физического состояния самого бедного класса; оно должно организоваться таким способом, который всего более содействовал бы достижению этой цели» [27].

В его анализе роли ученых привлекает – особенно в связи с активно идущими сейчас дискуссиями вокруг реорганизации (в первоначальном варианте – фактически ликвидации) РАН – акцент на *проблемах, мешающих им заниматься подлинной наукой*. В частности, Сен-Симон отмечает, что вынужденные занятия ученых «добычей пропитания» «отвлекают их от важнейших идей» [16, С. 122]. Тем самым, подчеркивается заинтересованность общества и государства в создании нормальных условий для научной деятельности. Но всегда ли эта заинтересованность реально осмысливается и учитывается? В этом же ряду отмечаются и «недостаточность опытов или необходимых для развития их взглядов путешествий», нехватка «необходимых сотрудников, чтобы дать работе весь размах, на который они были способны!» [Там же].

Особенно беспокоит ученого необходимость координации различных наук. Он радуется, что учёные «умножают опыты, рассекают всю природу, обогащают науку новыми подробностями, увеличивают число фактов, поверяют прежние наблюдения» [28]. Но одновременно «каждый учёный отдельно предается исследованиям, не обращая внимания на то, не может ли соседняя наука осветить его изыскания»; «отдельным лицам приходится ежедневно повторять опыты, уже сделанные другими» [Там же]. Некому «привести в порядок и систему эти богатства, собранные в беспорядочном виде». «Беспорядок умов овладел самими науками, и можно сказать, что они представляют печальное зрелище полной анархии», – таков горький вывод Сен-Симона [Там же]. Ситуация осложняется тем, что «никакая философская мысль не господствует в современных научных теориях и не приводит их в правильное соотношение» [Там же]. Но если надежда на философское обобщение была типичной, то идея необходимости *междисциплинарных* научных исследований является, безусловно, перспективной.



Во *взаимоотношении власти и науки* симпатии Сен-Симона и его последователей на стороне ученых. Для них неприемлема современная им ситуация, когда «в обмен за милость чуждая науке власть требует от ученого, приниженного до роли просителя, полного политического и морального рабства» [10, С. 142]. Особенно важна для развития науки *независимость ученого*. «Если же академик-раб, – с подлинной страстью и симпатией к своим коллегам-ученым пишет Сен-Симон, – удивительно ли, что он ничего не творит?» [23]

К сожалению, как показывает исторический опыт развития науки, рецидивы стремления власти низвести ее до роли «служанки» (теологии, партократии и т. д.) повторялись и в XIX, и в XX, и в XXI вв.

Отсюда сохраняет актуальность и сегодня его призыв к ученым (в первую очередь – к математикам) бороться за свой статус, за свое право руководить новым обществом: «Математики! Ведь вы находитесь во главе, начинайте!» [16, С. 112].

Сен-Симона – как ученого – особенно тревожит «полное расхождение» «между ученой корпорацией и корпорацией преподавательской», когда «они говорят на разных языках» и «не принимается никаких общих мер к тому, чтобы научный прогресс по мере его достижения переходил непосредственно в область воспитания» [10, С. 141-142]. Тем самым, Сен-Симон обозначает одну из важнейших проблем, в дальнейшем широко обсуждаемой в социологии образования, – *отставание обновления содержания образования от научного прогресса*.

Современное Сен-Симону общество оценивалось им как «воистину свет. наизнанку», поскольку в нем «те, которые представляют собою положительную полезность, поставлены в подчиненное положение по отношению к людям неспособным, невежественным и безнравственным» [Там же].



Клод де Сен-Симон

Изменение этого общества Сен-Симон связывал с утверждением «*промышленного принципа*», который основан на «*принципе полного равенства*» [Там же]. Мыслитель сформулировал последний принцип достаточно четко: «всякому по его способности, всякой способности по его делам» [28]¹. Свое жизненное призвание он связывал с тем, чтобы «обеспечить людям свободное развитие их способностей» [27]

Соответственно *индивидуализм*, присущий современному обществу и чрезмерно развивший эгоизм, сменится организацией производства на принципах *ассоциации*. Это, по оценке мыслителя, должно привести (он был уверен – довольно скоро) «к развитию естественных чувств солидарности и взаимной братской преданности» [Там же], «воцарению взаимной благожелательности между людьми», утверждению принципа «люди должны относиться друг к другу как братья» [19].

Развитие (скорее совершенствование) общества рассматривалось Сен-Симоном как естественный процесс: «Цепь событий от прошлого к будущему» [Цит. по: 6, С. 18]

В рамках этого процесса им выделялись три стадии – *теологическая*, *метафизическая* и – будущая – *позитивная* [Там же]². Сен-Симон был убежден, что на позитивной стадии установится такой общественный строй, который сделает «жизнь людей, составляющих большинство общества, наиболее счастливой,



¹ Он определил основной принцип социализма в СССР: «от каждого по способностям, каждому по труду», который, несмотря на закрепление в Конституции СССР 1936 г., так и не был реализован в полной мере.

² Эта идея была развита в учении О. Конта.

предоставляя им максимум средств и возможностей для удовлетворения их важнейших потребностей» [7].

При этом (что особенно важно с точки зрения предпосылок социологии образования) двигателем социального прогресса в концепции Сен-Симона выступал *прогресс знаний и нравственности*. В новом – *индустриальном* – обществе «промышленный класс должен занять первенствующее положение», «потому что он существует своими собственными силами и своим личным трудом» [18]. Определяя «промышленника» как «человека, который трудится для производства или для доставки разным членам общества одного или нескольких материальных средств, удовлетворяющих их потребности или физические склонности» [Там же], Сен-Симон подчеркивал значимость *производительного* труда. В этом коренное отличие индустриализма от современного ему социального строя, который «все еще предоставляет больше уважения и влияния второстепенным трудам и даже праздности, чем самым важным трудам, трудам, приносящим прямую пользу» [18].

В будущем же обществе¹ все люди будут работать: «На каждого возложена обязанность постоянно направлять свои силы на пользу человечеству» [23]. Особый интерес – в плане трудового воспитания и современной российской молодежи – имеет отмеченная мыслителем важность усилий по «распространению, превращению в общепризнанные» идей, «которые возбуждают в каждом человеке желание работать и учат его уважать чужой труд» [См.: 12].



С учетом специфики индустриального общества Сен-Симон считал необходимым *обогащать содержание общего образования* школьников «общеполезными сведениями, относящимися к промышленности». В качестве «приманок» детей к трудовым занятиям воспитателям рекомендовалось использовать «маленькие орудия» и «маленькие мастерские», размер которых предлагалось увеличивать сообразно возрасту детей [29].

Особую значимость – и в научном управлении обществом, и в образовании – Сен-Симон придавал *изучению истории*, что связывал с возможностью *предвидения*: «Будущее, – отмечал он, – составляется из последних членов известного ряда, первые члены которого составляют прошедшее. Хорошо изучив первые члены, легко установить последующие; таким образом, из хорошо наблюдаемого прошлого легко можно вывести будущее» [16, С. 199]. К сожалению, по оценке ученого, «история» «в научном отношении еще не вышла из детских пеленок»; она – «еще весьма неудовлетворительный руководитель» и для правителей, и для подданных – «она не дает ни тем, ни другим средств для заключения о том, что произойдет из того, что уже произошло» [26].

В этой связи мыслитель больше говорит о назначении философов. Их задачу (причисляя к ним и себя) он видит так: «постигнуть наилучшую для данной эпохи систему общественного устройства, чтобы побудить управляемых и

¹ «Промышленная деятельность должна быть в первом ряду; она должна определять ценность всякой другой деятельности и направлять ее к наибольшей для себя выгоде» [17, С. 153]. С этим созвучен и эпиграф к работе Сен-Симона «Индустрия»: «Все через производство, все для него» [См.: 13, С. 506].

правлящих принять ее, чтобы усовершенствовать эту систему, поскольку она способна к совершенствованию, чтобы низвергнуть ее, когда она достигнет высшей степени своего совершенства, – низвергнуть и построить вместо нее новую при помощи материалов, собранных учеными специалистами в каждой отдельной области» [Цит. по: 6, С. 19].

Интересна конкретизация им характеристик *«лучшего общественного устройства»*:

- оно «делает жизнь людей, составляющих большинство общества, наиболее счастливой, предоставляя им максимум средств и возможностей для удовлетворения их важнейших потребностей»;
- при нем «достоинейшие люди, внутренняя ценность которых наиболее высока, располагают максимумом возможностей достичь высшего положения, независимо от того, куда их поместила случайность рождения» [Цит. по: 6, С. 25];
- оно «приводит в результате покровительствуемых им трудов к наиболее важным открытиям и к наибольшему прогрессу цивилизации и наук» [Цит. по: там же];
- его цель – «возможно лучшее применение для удовлетворения потребностей человека знаний, добытых науками, искусствами и ремеслами, распространение этих знаний, их развитие и возможно большее накопление – иными словами, более полезное комбинирование всех отдельных работ в области наук, искусств и ремесел» [Цит. по: Там же, С. 51].

Конечно, это – не то *«общество знаний»*, о котором сегодня размышляют социологи и их коллеги. Но это – общество, где роль знаний должна быть высокой и – главное – где эти знания будут применяться на благо человека.

Утопично ли было мечтать об этом в начале XIX в.? Скорее – да. И все-таки это – *гуманистическая мечта*. И тем важнее его оптимистическая уверенность, что такое *«лучшее общественное устройство»* будет. В полном соответствии с его крылатой фразой: «Золотой век, который слепое предание помещало до сих пор в прошедшем, на самом деле находится впереди нас» [16, С. 25]



Отметим и то, что Сен-Симон предложенному Г. Е. Зборовским критерию социологичности («изучение современного ему общества как целостного») в принципе отвечает. Почему же в таком случае приоритет в утверждении социологии как науки отдается не Сен-Симону, а *Конту*?

Для *отечественной* социологии – в историческом плане – многое понятно. Ведь длительное время для советских обществоведов (по крайней мере, на официальном уровне) социологий было «две» – *буржуазная* и *марксистская*. Разными были и «роли» Сен-Симона по отношению к каждой из них. При этом роль Сен-Симона как ярчайшего представителя «критически-утопического социализма» (по В. И. Ленину, – одного из «трех источников» марксизма) рассматривалась в основном позитивно. В этих условиях быть еще и «отцом» буржуазной социологии было бы «чересчур». Проще было «отдать» последнюю



роль Конту. Характерна позиция одного из серьезнейших исследователей наследия Сен-Симона – историка Г. С. Кучеренко. Указанная выше книга Дюркгейма (даже вышедшая в 1928 г. с измененным названием – с акцентом на роль Сен-Симона в развитии «социалистических» идей [2]) рассматривалась им (1975 г.!?) как «вторжение социологов в сен-симонистскую тематику». В итоге – «хотя Конт и остался в центре позитивистской вселенной, Сен-Симон отныне приобрел знак буржуазной респектабельности и титул основателя буржуазной социологии» [12]. «Правильно» же (в русле идеи «двух социологий») оставить этот «титул» Конту. Понятно, что сегодня отголоски этих идеологических стереотипов сохраняются лишь по инерции.

Но не все так просто, особенно если обратиться к зарубежной социологии. Тут, вероятно, сказывается ряд моментов. Один из них – *научный* – отразился в уже неоднократно цитировавшейся работе Ритцера. По его мнению, «многие идеи Сен-Симона можно обнаружить в трудах Конта, однако Конт развил их и систематизировал» [18, С. 27]. Тем самым, приоритет Конта соотносится с более глубоким развитием и систематизацией социологии как науки.

Другой, – в какой-то мере *идеологизированный*: определенный радикализм Сен-Симона (утопический *социализм*¹) менее соответствовал стабилизирующей функции зарубежной социологии XX в. Как четко выразился А. Турен: «Конт потому стал творцом социологии, что он отстаивает одновременно и прогресс, и порядок» [31, С. 35].

Возможно, сказала и известная *многопрофильность* Сен-Симона, отмеченная еще М. И. Туган-Барановским: «Идеи Сен-Симона оплодотворили не одну какую-либо науку, но весь цикл наук, изучающих человеческое общество. Философия истории, социология, политическая экономия, отчасти право в своих высших обобщениях и до настоящего времени непосредственно примыкают к Сен-Симону» [30]. Впрочем, аналогичное качество было присуще и Конту, да и многим другим социологам классического периода.

Список литературы:

1. Adams B. N., Sydie R. A. Classical Sociological Theory. L.: Sage Publications LTd., 2002. 394 p.
2. Durkheim E. Le socialisme, ses definitions, ses debuts; la doctrine saint-simonienne. Paris, 1928.
3. Durkheim E. Saint-Simon, fondateur du positivisme et de la sociologie // Revue philosophique. 1925. № XCIX. http://az.lib.ru/t/tuganbaranowskij_m_i/text_1902_utopicheskij_i_kriticheskij_socializm.shtml
4. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Общ. ред. и предисл. П. С. Гуревича. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Политика», 1992. 608 с.
5. Афоризмы, высказывания, цитаты великих людей. А. Сен-Симон [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ariosto.ru/tag/a-sen-simon>
6. Волгин В. П. Сен-Симон и Сен-Симонизм. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 158 с.
7. Волков Ю. Г., Нечипуренко В. Н., Самыгин С. И. Социология: история и современность. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. 672 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://do2.gendocs.ru/docs/index-404691.html>
8. Давыдов Ю.Н. Введение: Исторический горизонт теоретической социологии // История теоретической социологии. В 4 т. / Отв. ред. и состав. Ю. Н. Давыдов. М.: Канон + ОИ «Реабилитация», 1997. Т. 1. С. 7-27.

¹ Как писал Ф. Энгельс, «у Сен-Симона мы встречаем гениальную широту взгляда, вследствие чего его воззрения содержат в зародыше почти все не строго экономические мысли позднейших социалистов» [33, С. 196].

9. Зборовский Г. Е. История социологии: классический и современный этапы. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2003. 872 с.
10. Изложение учения Сен-Симона / Под ред. и с коммент. Э. А. Желубовской. Вступ. ст. В. П. Волгина. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1947. 600 с.
11. Карѣвъ Н. Введение въ изучение социологіи. СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1897. 234 с.
12. Кучеренко Г. С. Сен-симонизм в общественной мысли XIX в. М.: Наука. 1975.
[Электронный ресурс] Режим доступа: http://istmat.info/files/uploads/27388/stsimonism_g-s-kucherenko_1975.pdf
13. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 7 – 544.
14. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
15. Сен-Симон А. Взгляд на собственность и законодательство [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/show_archives.php?subaction=showfull&id=1102954925&archive=1120044309&start_from=&ucat=1&
16. Сен-Симон А. Избр. соч. в 2-х тт. Т. I. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948. 468 с.
17. Сен-Симон А. Избр. соч. в 2-х тт. Т. II. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948. 486 с.
18. Сен-Симон А. Катехизис промышленников [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rosreferat.ru/economy/359.htm>
19. Сен-Симон А. Новое христианство. Разговор консерватора с новатором [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/show_archives.php?subaction=showfull&id=1102954791&archive=1120044309&start_from=&ucat=1&
20. Сен-Симон А. О промышленной системе [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/referat_show_archives.php?subaction=showfull&id=1102955175&archive=1120044309&start_from=&ucat=1&
21. Сен-Симон А. О теории общественной организации [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/show_archives.php?subaction=showfull&id=1102955007&archive=1120044309&start_from=&ucat=1&
22. Сен-Симон А. Очерк науки о человеке [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rosreferat.ru/economy/361.htm>
23. Сен-Симон А. Письма женевского обитателя к современникам [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/referat_show_archives.php?subaction=showfull&id=1103365720&archive=1130013042&start_from=&ucat=1&
24. Сен-Симон А. Притча (Парабола) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/referat_show_archives.php?subaction=showfull&id=1102954962&archive=1120044309&start_from=&ucat=1&
25. Сен-Симон А. Рабочим // Кучеренко Г. С. Сен-симонизм в общественной мысли XIX в. М.: Наука. 1975. Приложение. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://istmat.info/files/uploads/27388/stsimonism_g-s-kucherenko_1975.pdf
26. Сен-Симон А. Труд о всемирном тяготении [Электронный ресурс] Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/economics/show_archives.php?subaction=showfull&id=1102955046&archive=1120044309&start_from=&ucat=1&
27. Сен-Симон, Анри. Лидеры [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ir.spb.ru/kr snoe-dvizhenie/lidery/sen-simon-anri.html>
28. Сен-Симонизм [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
29. Социалисты-утописты (К.А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://hist-ped.chat.ru/SocUtopist.htm>
30. Туган-Барановский М. И. Утопический и критический социализм. 1902.
31. Түрен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М. : Научный мир, 1998. 204 с.
32. Утопический социализм: Хрестоматия. М.: Политиздат, 1982. 512 с.
33. Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 19. С. 185 – 230.

3.2. О. Конт: позитивизм и «позитивное знание»



Огюст Конт
(1798–1857)

О социологическом подходе к образованию можно говорить, начиная с Огюста Конта, впервые поставившего проблему *самостоятельного* статуса социологии как науки. При этом сам он высоко оценивал «значимые шаги» Монтескье, Кондорсе и Тюрго «на пути к фундаментальной концепции *социологии (sociologie)*» [8, С.12-13]¹. Развитие и укрепление «социального влияния здоровой философии»

Конт первым утверждал, «что общество должно рассматриваться как неделимое и организм», и пытался основать науку о социальных явлениях в их полноте – науку позитивную по ее методам, основанную на широком наблюдении фактов.

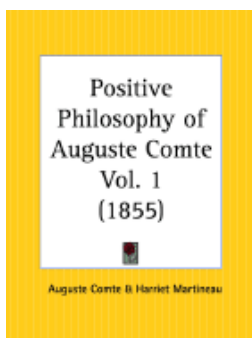
Ф. Гиддингс

Конт соотносил с «возрастающим преобладанием, очень приобретаемым промышленной жизнью в современной цивилизации» [10].

Мы согласны с позицией нашего украинского коллеги В.Г. Городяненко, что предпосылки зарождения социологии образования «связаны, прежде всего, с именем О. Конта», который, «считая позитивные знания реальной преобразующей силой в обществе, увидел в системе образования важный социальный механизм распространения этих знаний, передачи и трансформации их от поколения к поколению». «Сочетая научную деятельность с практическим преподаванием, О. Конт предпринял попытку создать альтернативную государственной форму обучения – «позитивистское общество», организованное на базе группы слушателей – рабочих и студентов. Задачей этого общества было обучение и воспитание людей в духе позитивистского мировоззрения» [3].

Рождение социологии и социологии образования именно во Франции (а отсюда и определяющий французский след в их становлении и развитии в течение классического периода – от сер. XIX в. до нач. XX в.) не случайно – сказывались социально-экономические последствия Великой французской буржуазной революции, революций 1830 и 1848 гг., формировалось новое – «промышленное», «индустриальное», «капиталистическое» – общество, на этой основе требовалось качественно изменить характер социальной науки и образования, развивалось массовое начальное и среднее образование, а во второй половине XIX в. – и высшее образование.

Уже положение Конта, что «социология – вершина наук», остро обозначает одну из «вечных» проблем науки (и образования,



¹ При этом Конт незаслуженно исключил из этого списка Сен-Симона, у которого он служил секретарем и который оказал заметное влияние на его мировоззрение и творчество. Отмеченное отнюдь не означает нашего согласия с бытовавшей (особенно – в 1960-1970-х гг.) в советской литературе линии: возвысить «утопического социалиста» А. Сен-Симона и принизить «буржуазного социолога» О. Конта. «В 1818—1824 гг. он был личным секретарем социалиста-утописта Сен-Симона и заимствовал от него в искаженном виде учение о классификации наук, о трех стадиях общественного развития и понятие «позитивного» как высшего социального и мыслительного состояния», – такая оценка дана, например, во вводной статье к публикации работ Конта в третьем томе «Антологии мировой философии» (1971 г.) [11, С. 549]

обычно соотносимого с освоением «основ наук») – проблему классификации наук, места в ней социологии, взаимосвязи естественных и социальных наук, применимости в социологии методов естествознания. Ориентация Конта на использование в социальных науках естественнонаучных методов проявилось в термине «*социальная физика*» [11, С. 563]¹, который лишь позднее он заменил термином «*социология*».

Стремление разработать «позитивную социальную науку» определялось его неудовлетворенностью распространенным «обычным невежеством в области социологических законов» [10]. Ученый обосновывал важный методологический принцип, противопоставляя «*реальную науку*» «той бесполезной *эрудиции*, которая механически накапливает факты, не стремясь вывести одни из других» [Там же]. Для него охарактеризовать науку (в том числе и социологию) означало – раскрыть «ее подлинный общий дух и совокупность относящихся к ней фундаментальных средств» [8, С.13]. Сказывалась и неудовлетворенность слишком абстрактным характером философского знания: «ученые, в собственном смысле слова, обыкновенно доходят в наш век, – подчеркивал Конт, – до непреодолимого отвращения ко всякой общей идее и до полной неспособности верно оценить какую-либо философскую концепцию» [Там же].

Коренное *изменение характера науки* соотносилось в его творчестве с идеалами прогресса и свободы, с оптимистической уверенностью в возможность решения социальных проблем с помощью просвещения и науки. «Разумная политика, – по Конту, ... задается целью облегчить развитие человечества, просвещая его» [Цит. по: 1, С. 86]. Как и всем просветителям, Конту не откажешь в *гуманистической* направленности его целевых установок. При этом мыслитель понимал человечество в духе *социоцентристского* подхода, подчеркивая: «Не человечество нужно объяснять, исходя из человека, а... человека, исходя из человечества» [Цит. по: 6, С. 141]. Преобладание духа общности (*l'esprit d'ensemble*), единства над духом частных, значением деталей – таков был лейтмотив его размышлений о перспективах развития человечества.

Социоцентризм Конта проистекал из неприятия им *индивидуализма*, дух которого насаждался традиционным мировоззрением. «Для веры, –

«Поднимаемые ныне вопросы и предлагаемые ныне решения в зародыше или уже в более или менее развитом виде могут быть найдены еще у Конта».

М. М. Ковалевский



подчеркивает философ, – социальная жизнь не существует», «человеческое общество с этой точки зрения непосредственно представляет только скопление индивидов, соединение которых почти так же случайно, как и скоропреходяще, из которых каждый озабочен своим личным спасением» [10]. Традиционная философия, «ограничиваясь всегда рассматриванием *индивида*, никогда не могла реально охватить изучение *рода*» [Там же]. Этому и должно быть противопоставлено «*положительное*

¹ Конт, в частности, писал: «Человеческий разум создал небесную физику и физику земную, механическую и химическую, а также физику органическую..., остается для завершения системы наук наблюдения основать социальную физику» [11, С. 563].

мышление», которое «является прямо общественным». «Для него человек в собственном смысле слова не существует, существовать может только человечество, – подчеркивает Конт и аргументирует, – так как всем нашим развитием, в каком бы отношении его не рассматривать, мы обязаны обществу» [Там же].

В перспективе – по логике Конта, – должно качественно измениться взаимоотношение «индивид – общество». Индивид, «не имея возможности продлить свое существование иначе, как посредством рода», будет «стараться по возможности полнее слиться с ним, прочно связывая себя со всем его коллективным существованием – не только настоящим, но и прошлым и, в особенности, будущим, дабы придать своей жизни всю ту яркость, которую в каждом случае позволяет совокупность реальных законов» [Там же]. В «общезитии» смогут «свободно развиваться доброжелательные чувства». Одновременно оно потребует «известного постоянного подавления различных личных побуждений, стихийный рост которых порождал бы непрерывные конфликты». Соответственно, «деятельное искание общественного блага» рассматривается философом как «способ, наиболее пригодный и обычный для обеспечения частного благополучия». Поэтому-то «более сильное проявление великодушных наклонностей станет главным источником личного счастья» [Там же].

«Новая философия» должна (в этом, по Конту, – ее назначение) «стремиться обнаруживать как в действительной, так и в умозрительной жизни связь каждого со всеми, проявляющуюся в массе различных видов, дабы сделать невольно обычным чувство тесной *социальной солидарности*» [Там же]¹.

«Поднимаемые ныне вопросы и предлагаемые ныне решения в зародыше или уже в более или менее развитом виде могут быть найдены еще у Конта».

М. М. Ковалевский

Присущий Конту механизм абсолютизации социального оказался весьма живучим, определив становление одной из двух парадигм социологического познания – *социоцентристской*, в ее противоположности *антропоцентристской*.

Образование, по Конту, один из основных инструментов утверждения нового строя. «Идеи порядка и гармонии» должны будут «коренным образом изменить нравы не только людей избранных, но и широких масс, которые должны будут, благодаря *надлежащей системе всеобщего образования*, более или менее участвовать в этом великом перерождении» [Там же]. Интересным является наблюдение А. Г. Моргуновой об обосновании Контом «идеи институционального «разделения властей» – власти *образовывать* (воспитывать в самом широком смысле) и власти *действовать* [См.: 16].

Характер и назначение образования во многом определяется тем, каким виделся мыслителю *новый строй*. И тут проявляется четкость и определенность: «Любовь как принцип, порядок как основание и прогресс как цель – таков основной характер окончательного строя, который позитивизм начинает устанавливать» [11, С. 584]. *Любовь* у Конта – это, прежде всего, забота и беспокойство о судьбах всего человечества.

¹ Позднее идею «социальной солидарности» углубит и разовьет Э. Дюркгейм.

«Пресыщает любая деятельность и даже мысль, но никогда не пресыщает любовь».

О. Конт

Что касается *порядка* и *прогресса*, то Конт акцентирует их взаимосвязь: «Реальные понятия «порядок» и «прогресс» в социальной физике должны быть столь же неразрывны и нераздельны, как понятия – «организация» и «жизнь» – в биологии» [Цит. по: 20]. «Для новой философии, – развивает он это положение, – порядок составляет всегда основное условие прогресса и, обратно, прогресс является необходимой целью порядка» [10]. Основное различие между «древностью» и «современной цивилизацией» Конт видит в том, что тогда «порядок и прогресс» считались «по существу несовместимыми между собой», ныне они «все больше и больше» «составляют два равно необходимых условия». Их «глубокая внутренняя неразрывная связь» характеризует, по Конту, «и основную трудность, и главный ресурс всякой подлинной политической системы». Речь идет даже о «потребности в *порядке* и *прогрессе*, или в связи и расширении: связывают ли они по *подобию* события сосуществующие или – по *преемственности* – следующие друг за другом [Там же]. «Никакой действительный порядок, – подчеркивает социолог, – уже не может ни учредиться, ни, тем более, длиться, если он в полной мере не совместим с прогрессом; никакой великий прогресс не осуществится на деле, если только, в конечном счете, он не будет стремиться к несомненному укреплению порядка» [Там же].

Главный порок «социальной ситуации» переходной эпохи и соотносится им с тем, «что идеи порядка и идеи прогресса оказываются сегодня глубоко разобщенными, и кажется даже, что они необходимым образом враждебны друг другу» [Там же]. Это разобщение и враждебность мешали утвердиться согласию. Между тем, по Конту, именно «всеобщее согласие» (*consensus omnium*) связывает общество воедино [12, С. 17].

Важный методологический смысл имеют предложенные им два ракурса социологического анализа общества – «*социальная статика*» (функционирование, «порядок») и «*социальная динамика*» (изменение, прогресс).

Примечательно, что через все дальнейшее развитие социологии красной нитью дискуссий об ее социальной роли и назначении будут проходить два подхода – «*стабилизационный*» и «*критический*». Характерно, что один из разделов монографии российских ученых о современной западной социологии [5, с. 223-268] так и называется «Между кризисным сознанием и стабилизационным», а одна из заключительных глав этого исследования (подготовлена Ю. Н. Давыдовым) – «Постмодернизм: вызов стабилизационному сознанию в социологии? Ранний предвестник или инициатор нового кризиса» [Там же. с. 493-499].

Конт сориентирован на *прогресс*: «Никакой строй не может ни возникнуть, ни установиться, если он не согласим с прогрессом». Но, уточняя «основополагающую идею непрерывного прогресса», он отмечает, что речь идет «скорее, о постепенном развитии человечества» [8, С.14]. Тем самым, обосновывалась *эволюционная теория развития*. И главное – в его трактовке *прогресс*



нацелен на порядок: «Никакой прогресс не может осуществиться, если он не стремится к упрочнению порядка». Социальный порядок при этом виделся в «нормальном» функционировании *семьи*, призванной «преодолевать врожденный эгоизм», и *государства*, призванного «предупреждать «коренное расхождение» людей в идеях, чувствах и интересах». По Конту, «позитивизм прямо представляет человеческий прогресс как состоящий всегда в простом развитии основного порядка, который по необходимости содержит в себе зародыш всех возможных успехов... *Ход наших превращений совершается эволюционно, без участия какого-либо творчества...* В силу этого основного тождества прогресс в свою очередь становится показателем порядка» [11, С.564].

Именно эти положения Конта вызывали в свое время (особенно – в советский период) наибольшую критику. Впрочем, вновь задумаемся: не ставятся ли в положениях французского мыслителя «прогресс = утверждение «порядка», революция = «анархия умов» злободневные вопросы: не слишком ли дорогую цену общество должно платить за революции? Не является ли *согласие* оптимальным условием развития общества? За этими вопросами стоит, конечно, конкретный опыт самого Конта (видевшего довольно неоднозначные социальные последствия революции 1789 г.¹). Отсюда его неприятие насильственных методов социального переустройства и утопическая вера в эффективность воздействия «позитивистской» морали: «Тиранические приемы принесут гораздо меньше результатов, чем всеобщее осуждение средствами позитивной морали всякого слишком эгоистического употребления богатств». Отсюда его отказ от одного из лозунгов революции – «равенства», который на деле нередко приводит к «уравниловке»: «Продолжающийся ход цивилизации далек от того, чтобы приблизить нас к химере равенства; наоборот, по самой своей природе прогресс стремится развить до крайностей основные различия» [Цит. по: 20].

Определяя «социальную доктрину» как «цель позитивизма», Конт в «научной доктрине» видит «средство» [См.: 21]. В русле общих задач позитивизма Конт считает необходимым и в «системе социальных исследований» «подчинять



научные концепции фактам», преодолевая их опору на «туманные и плохо прописанные наблюдения» [Там же].

Наука, – считает Конт, – чтобы быть способной реализовать свою роль, *должна качественно измениться – стать «позитивной»*, изучать факты: как протекают явления, а не что представляет их сущность. Смысл такого изменения Конт видел в смене акцентов от «почему» к «как» [См.: 6, С. 146].

Положение, что «наука должна быть «позитивной», изучать факты», открывает целое поле для научных дискуссий – Что такое социальные факты? Как их изучать? Как соотносятся теоретический и эмпириче-

¹ Характерны оценки Н. И. Кареева: «В XVIII столетии не было социальной науки, ее место занимала политическая метафизика; под знаменем идей этой метафизики совершился один из величайших исторических переворотов, какие мы только знаем, – Французская революция. Исход этого события, на которое возлагалось столько радужных надежд, привел к самому мрачному разочарованию» [7, С. 10].

ский уровни исследования? Как перейти с одного уровня на другой?

Одновременно за призывом к изучению реальных фактов социальной жизни вряд ли нужно видеть стремление уйти от анализа причинно-следственных связей. Просто социолог рассматривал все предшествовавшие (*до позитивизма!*) попытки ответов на вопрос «почему?» как ненаучные. Новая «позитивная наука» должна следовать совершенно иным принципам:

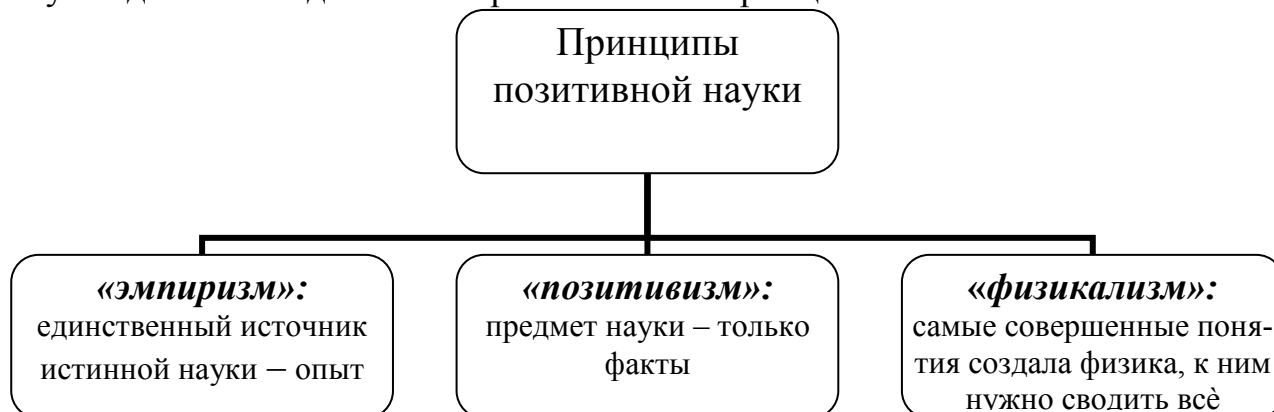


Рис. 2. Принципы позитивной науки, по Конту

Важный аспект анализа Контом методов социального познания (и, тем самым, *методов обучения*) – *разграничение им сравнительного и исторического методов*. «Сравнительный метод в применении его к социологии, – по Конту, – заключается главным образом в сближении социальной жизни народов, существующих одновременно в разных местах земного шара» [19, С. 128-129]. «Историческое сравнение последовательных состояний человечества служило, – утверждает он, – основным орудием социологии, его применение составляет основу этой науки» [Там же].



Предназначение науки – в трактовке Конта – «беспрерывное служение общественности», «посвящение всей нашей жизни всеобщему совершенствованию». Примечательно, что он и личную цель научных занятий и разработки «позитивной философии» соотносил со «служением великому делу социального преобразования», с пониманием, что «такая благородная цель» «потребует, прежде всего, большой научной подготовки» [См.: 21]. В русле общих задач позитивизма Конт считает необходимым и в «системе социальных исследований» «подчинять научные концепции фактам», преодолевая их опору на «туманные и плохо прописанные наблюдения» [8, С. 13].

Но мыслитель был далек от абсолютизации рассудочной стороны «позитивного знания», постоянно подчеркивая, что «господство сердца освящает ум», «позитивизм приводит к всеобщему преобладанию социального чувства, которое может непосредственно скрасить всякую мысль и всякое действие» [11, С. 584]. Одновременно отмечалась неотделимость реализации научной функции (и это, на наш взгляд, относится не только непосредственно к самой науке, но и к преподаванию и изучению научных знаний) без «укрепления и развития полета воображения», без «эстетической функции». «Эстетические функции, – подчер-

кивает французский ученый, – прямо поощряются позитивной систематизацией как наиболее отвечающие ее аффективному принципу и как наиболее приближающие к ее активной цели» [Там же, с. 585]. Конт как бы задает планку будущим ученым, учителям, преподавателям, учащимся и студентам: открывать, излагать и усваивать научные истины без «увлечения», «страсти», эмоций невозможно.

Привлекает глубина и масштабность личной интеллектуальной деятельности Конта как ученого. По воспоминаниям современников, «наделенный фотографической памятью, Конт мог процитировать слова любой страницы, однажды им прочитанной. Его способность к концентрации была такова, что он мог набросать целую книгу, не прикоснувшись к бумаге. Он читал лекции, не пользуясь конспектами. Когда он садился писать книги, то записывал все по памяти» [18, С. 28]. Впрочем, вряд ли можно посоветовать современному молодому ученому брать на вооружение принцип Конта «*мозговой (умственной) гигиены*» – воздержание от любого чтения, полное игнорирование всех научных публикаций, чтобы не засорять ум лишней бессмысленной информацией. И если какая-то часть учащихся и студентов (к сожалению, немалая) стихийно руководствуется этим принципом (в современном варианте – бездумное «скачивание»), то – в силу неразвитой «информационной культуры» (особенно – культуры выбора и отбора информации) – сколько необходимой и полезной информации проходит мимо них.

История человечества предстает в трудах французского социолога как «*история идей*» («идеи управляют миром и переворачивают его, ... весь общественный механизм покоится, в конечном счете, на мнениях» [11, С. 585]).

Вряд ли сегодня можно ограничиться лишь констатацией «идеализма» Конта, не замечая постановку им актуальной и ныне проблемы – какова *реальная роль идей, убеждений, мировоззрения в жизни человека и общества*? И разве в его словах не звучит что-то очень близкое к «разрухе», начинающейся «в головах», к идее функциональности и дисфункциональности социальных институтов (и образования – как одного из них)?

На основе анализа, применяя «исторический метод» (говоря его словами, метод «исторического сравнения различных последовательных состояний человечества»), ученый выделяет в развитии общественного сознания и мировоззрения (и – соответственно – в развитии общества) три стадии [11, С. 553]:

1. *Теологическая* – «фиктивное состояние» (власть фикций и иллюзий).
2. *Метафизическая* – «отвлеченное состояние» (власть абстракций, общих рассуждений).
3. *Позитивная* – «научное состояние» (власть реального, «позитивного» знания).

С переходом от одной стадии к другой Конт связывает и изменение ориентиров познания (См. : Табл. 7).

Именно с развитием позитивной науки мыслитель связывает серьезные изменения в системе образования. «Дряхлость теологического и бессилие метафизического методов мышления» определяют то, – пишет он, – что именно

«на долю позитивизма» выпадает «основание истинной системы народного образования» [4, С. 156].

Таблица 7

Конт об ориентирах познания на разных стадиях [См.: 11, С. 553-554]

Стадии	Ориентиры познания
Теологическая	Объяснение мира и совершающихся вокруг него процессов прямым и постоянным действием сверхъестественных сил; стремление найти либо начальные, либо конечные причины явлений, стремление к абсолютному знанию»
Метафизическая	Объяснение явлений действием отвлеченных сил, разными абстракциями, воплощенными в разных сущностях мира, стремление аргументировать вместо того, чтобы наблюдать
Позитивная	Отказ от решения вопроса о происхождении и назначении Вселенной, от познания внутренних причин явлений, ориентация на открытие, путем соединения рассуждений и наблюдений действительных законов этих явлений, т.е. неизменных отношений последовательности и сходства между ними

С точки зрения *социологии образования* очень важно, что Конт открытые им теоретические стадии («теологическая, метафизическая и научная») рассматривает и как *стадии*, через которые «должны неизбежно пройти последовательно» «все наши умозрения», включая и «родовые», и «индивидуальные» [9, С.11]. «Отправной пункт» «в развитии отдельной личности и целого вида», – по Конту, – «необходимо должен быть один и тот же» [11, С. 555]. Поэтому «главные фазы» развития отдельной личности «должны представлять основные



эпохи» развития целого вида. В качестве вывода Конт предлагает каждому, «оглянувшись на свое собственное прошлое, вспомнить, что он по отношению к своим важнейшим понятиям был теологом в детстве, метафизиком в юности и физиком в зрелом возрасте» [Там же]. При всей прямолинейности и однозначности вывода Конта он и сегодня заставляет задуматься над тем, как на каждом этапе жизненного цикла человека изменяются его мировоззренческие и поведенческие ориентации.

Особую значимость в русле позитивизма Конта имело понимание *научного (позитивного) знания*. Оно противопоставлялось им метафизическому знанию предшествующей философии. Позитивное знание, по характеристике Конта, – реальное, полезное, достоверное, точное, организующее; метафизическое – химерическое, негодное, сомнительное, смутное, разрушительное [См.: 11, С. 550-551].

В русле своей позитивистской методологии мыслитель обосновывал важность, чтобы и *социальное знание* (знание об обществе) отвечало таким же критериям, как и знание о природе, продукт естественных наук: *строгость и точность, обоснованность и достоверность, реальность и полезность*.

Соответственно подчеркивалась (в том числе как задача образования) *роль опыта, эмпирических методов познания*: «Все здравомыслящие люди по-

вторяют, – по Конту, – что только те знания истинны, которые опираются на наблюдения». «Действительное наблюдение» для него выступало «единственно возможным основанием доступных нам знаний, разумно приспособленных к нашим реальным потребностям» [9, С.12].

Основной недостаток «теологического и метафизического состояния какой-либо науки» виделся ему в «господстве воображения над наблюдением» [14, С. 108]. И, напротив, «чтобы сделать науку позитивной», в ней необходимо утвердить «преобладание наблюдения над воображением» [Там же, С. 111].

«Действительное наблюдение» – в трактовке Конта – «единственно возможное основание доступных нам знаний, разумно приспособленных к нашим реальным потребностям». Тем самым, обосновывалась значимость *метода наблюдения* в научном исследовании и учебном процессе. Но порой за констатацией отмеченной им роли наблюдения ускользают очень важные идеи учено-



го о взаимосвязи наблюдения и теории: «если, с одной стороны, всякая позитивная теория необходимо должна быть основана на наблюдениях, то, с другой – для того, чтобы заниматься наблюдением, наш ум нуждается уже в какой-нибудь теории. Если бы, созерцая явления, мы не связывали их с какими-нибудь принципами, то для нас было бы совершенно невозможно не только сочетать эти разрозненные наблюдения и, следовательно, извлекать из них какую-то пользу, но даже и запоминать их; и чаще всего факты оставались бы незамеченными нами» [11, С. 556]. Представляется, что и сегодня эта глубокая идея

Конта *о взаимосвязи теоретического и практического* в познании недооценивается – и не только учащимися и студентами, но и многими учителями, преподавателями и даже научными работниками.

Оценивая состояние современного ему общества как – социально, интеллектуально и нравственно – *кризисное*, мыслитель связывал его с «умственной анархией», «глубоким разногласием умов относительно всех основных правил, непоколебимость которых является первым условием истинного социального порядка». Ему он противопоставлял «нормальное» состояние общества с «всеобщим согласием» (*consensus omnium*) [См.: 11, С. 576-577].

Свою ориентацию на устойчивость, порядок, постепенные изменения Конт соотносит с особенностями *переходной эпохи*, когда «идеи порядка по су-



щество своему вытекают еще из старого уклада, ставшего по справедливости ненавистным современным народам», «всякая серьезная попытка преобразования скоро останавливается перед опасениями регресса», а «попытки непосредственно ускорить поступательный ход политики вскоре наталкиваются на непреодолимые препятствия, вследствие порождаемых ими весьма законных тревог о неизбежности» реставрации [10]. Если бы не своеобразный стиль, эти социально-психологические характеристики вполне можно было бы отнести к нашему времени и, в

частности, к дискуссиям о путях школьной и вузовской реформ.

Выход из кризиса Конту виделся в утверждении позитивной философии [11, С. 574], «всеобщем преобразовании системы воспитания», «полном перерождении всеобщего образования», чтобы образование и воспитание «соответствовали «духу эпохи» и были приспособлены к потребностям современной цивилизации» [Там же]. Одновременно ставится и перспективная задача: «создать дух наших потомков» [Там же, С. 575].

Характерно название одной из глав «Общего обзора позитивизма»: «Необходимость в новой системе образования для разрешения социальных проблем» [См.: 4, 13]. Особую значимость освоения позитивной философии он связывал с тем, что она будет «дисциплинировать умы, дабы преобразовать нравы» [13]. Конечно, такой подход, истоки которого восходят к французским просветителям XVIII в., утопичен и ограничен. Но нельзя не видеть и его перспективную ориентацию – Школа (система образования) должна формировать убеждения, мировоззрение учащихся.

По Конту, «разумная политика» не может и не должна ставить в качестве цели – «заставить развиваться человечество, которое приводится в движение собственными импульсами согласно закону, столь же неотвратимому, как закон гравитации». Ее цель – «облегчить развитие человечества, просвещая его» [См.: 1, С. 86]. И эта просветительская функция образования, «облегчающая развитие человечества», рассматривалась Контом как основное назначение образования.

Отметим акценты на всеобщности и доступности образования и на единстве, целостности образования и воспитания. «Образование, – подчеркивал Конт, – имеет своим прямым предназначением всеобщее воспитание, необходимо изменяющее, вопреки всякой противной тенденции, его характер и направление». Всеобщее распространение главных приобретений положительного знания, по мнению Конта, сможет удовлетворить потребности все более «широких кругов общества», осознающего, «что науки вовсе не созданы исключительно для ученых, а существуют преимущественно и главным образом для него самого» [17]. Основные ориентиры всеобщего воспитания мыслитель связывал с формированием у каждого человека чувства альтруизма в отношении



семьи («*жить для своих близких*»), отечества («*жить для своих соотечественников*») и человечества («*жить для всех*») [Там же].

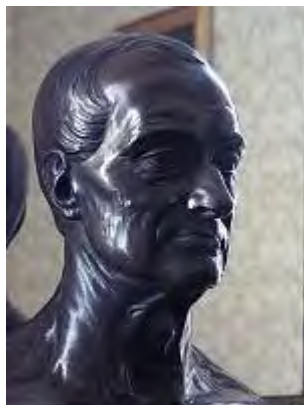
Идея всеобщности образования у Конта была проникнута духом социоцентризма, в соответствии с его пониманием «всеобщего основания истинной морали»: «прямое и непрерывное преобладание общественности над личностью» [13]. Но одновременно важно отметить, что, критикуя современную ему систему образования, французский социолог связывал с «истинной системой народного образования» в «духе позитивизма» возможность преодолеть ситуацию, когда «наиболее многочисленный класс» лишен «всякого правильного обучения» [4, С.72-73, 156].

Новое образование (он его называет *высшим народным образованием*) должно быть в первую очередь *всеобщим и общедоступным*. В «Духе позитивной философии» французский мыслитель пишет, что «образование имеет своим прямым предназначением всеобщее воспитание, необходимо изменяющее, вопреки всякой противной тенденции, его характер и направление». И далее: «всеобщее распространение главных приобретений положительного знания назначено теперь... для удовлетворения потребности, уже весьма резко выраженной у широких кругов общества, которое все более и более сознает, что науки вовсе не созданы исключительно для ученых, а существуют преимущественно и главным образом для него самого» [Там же].



Тем самым, поставив вопросы: «На кого должна ориентироваться система образования? Каков должен быть ее характер?», социолог отвечает: на массы, быть «истинным», «правильным».

Рассматривая семью как «ячейку общества», Конт высоко оценивал *роль семьи, родителей* в социализации молодого человека. «Только благодаря семейным обязанностям, – писал Конт, – человек изменяет своему первоначальному себялюбию и может надлежащим образом подниматься к конечной ступени, к общественности». Даже на втором этапе (первый связан с обучением и воспитанием в семье), когда необходимо школьное преподавание, «ребенка нельзя лишать семейной жизни», обучение невозможно без – пусть и «второстепенного» – участия родителей. Тут мыслитель вышел на актуальнейшую и для нашего времени (когда происходит очередная «переоценка ценностей») проблему: сложности (у Конта – невозможности!?) воспитания детей на принципах, расходящихся с убеждениями



их родителей: «Дети не могут воспитываться на принципах, расходящихся с убеждениями их родителей, и без помощи родителей» [13]. На примере семьи (но это вполне относится и к другим социальным институтам, в том числе – к образованию) Конт показывает противоречивость её социальной функции: «каждая современная семья подготавливает общество будущего; каждая новая семья продлевает жизнь настоящего общества» [Там же].

Важнейшим проявлением духовно-нравственного кризиса общества мыслитель считал «*отсутствие наследственности*» (т.е. *преемственности*), когда «школы имеют в виду общество без предков» [Там же].

Интерес (при всей механистичности его взглядов) представляют и сегодня идеи Конта *о направленности обучения*: продвижение учащегося от простого к сложному; повторение в процессе обучения каждым человеком пути всего человечества; реализация принципа иерархии наук [Там же].

Не менее ценными (при всей их исторической ограниченности) были и его конкретные рекомендации о содержании образования: о роли физического образования и воспитания «в развитии чувств и ловкости»; о важности для эс-

тетического воспитания изучения поэзии (её он определял как «основной» вида искусств») и обучения музыке и рисованию (рассматривавшиеся Контом «как два наиболее важных специальных искусства»); о значимости обучения языкам, с которыми им связывалось «служение делу национального и общеевропейского воспитания» [Там же].

Стремясь к созданию конкретной социальной науки, Конт сохранил приверженность к философским обобщениям. Именно поэтому, очевидно, он скептически относился к *специализации* воспитания, образования и даже научной



деятельности. Во *всеобщем воспитании* (чья «главная полезность» — «более логическая, чем научная», «установление...правильного строя мысли»), по мнению мыслителя, «специальности имеют мало значения». В центре внимания Конта «средний человек, который не хочет стать ни геометром, ни астрономом, ни химиком и т. д., постоянно испытывает одновременную потребность во всех главных науках, сведенных к их основным понятиям; ему нужна, по замечательному выражению нашего великого Мольера, *ясность во всем*». Поэтому-то Конт считал необходимым осуществить «надлежащие меры», чтобы «избежать наиболее губительных последствий чрезмерной специализации, не вредя при этом благотворному действию разделения исследований» [11, С. 567].

Одной из важных задач образования и воспитания в связи с этим провозглашалось: «улучшить современное научное мышление, избавляя его от свойственной ему слепой и узкой специализации» [Там же]. Особенно его тревожит, что многие ученые «ограничиваются специальным изучением более или менее обширной части одной определенной науки, мало заботясь об отношении этих частных исследований к общей системе позитивных знаний» [Там же].

Не случайно и то, что основное сопротивление реализации идей «позитивной философии» Конт ожидал от ученых-специалистов в отдельных отраслях знаний. «Главный источник этого печального недоразумения, — по его мнению, — заключается в слепой узкой специализации, которой резко отличается современное научное мышление, носящее по необходимости частный характер в виду возрастающей сложности изучаемых явлений» [Там же].

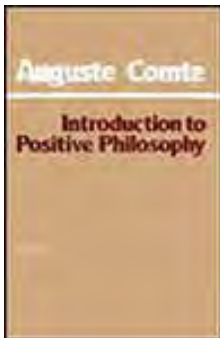
Приведенное положение ученого отражает противоречие, на которое он натолкнулся (шире — *проблема развития науки и образования*), — как совместить *интеграцию* и *дифференциацию* (специализацию, профилизацию и т.д.). Для Конта эта проблема выступала особенно остро, так как он был современником выдающихся открытий в конкретных науках, понимал необходимость специализации, но одновременно осознавал, что время энциклопедистов прошло. С тех пор данная проблема еще более обострилась.

Не возлагал особых надежд Конт и на поддержку своих идей *со стороны власти, высших и средних классов*. С одной стороны, их главный интерес — «преимущественно обладание властью», они «всегда заняты расчетами жадности или честолюбия». С другой, — они наиболее испорчены существующим



«бесполезным образованием», «состоящим сначала из слов, затем из сущностей», образованием, «на которое тратится еще столько драгоценных годов нашей молодости». «Большей части лиц, получающих такое образование, оно внушает в течение всей их жизни только почти непреодолимое отвращение ко всякому умственному труду; но эти опасности становятся еще более серьезными для тех, которые на нем специализируются». Пагубные последствия этой «неразумной» и «опасной для обычного применения к действительной жизни» подготовки – «неспособность к действительной жизни, презрение к простонародным профессиям, бессилие надлежащим образом оценить какое-либо понятие». Отсюда вывод философа: поскольку «почти все те, которые в той или иной области руководят теперь общественными делами, были подготовлены именно таким образом, то не приходится удивляться позорному невежеству, которое они слишком часто обнаруживают» [10]. И вновь – выход на актуальную проблему: реформы в образовании, качественное изменение содержания и направленности образования осуществляют, как правило, те, *кто реформируемое, изменяемое образование получил*.

Наиболее вероятен – с точки зрения Конта – «союз философов и пролетариев». Правда, сегодня нужно пересмотреть распространенную в свое время в отечественной литературе однозначно социально-классовую трактовку этого союза. Тем более что отмеченное неприятие философом революционных трансформаций трудно было бы стыковать с идеей пролетарской революции. Сам



Конт соотносил *порядок с равновесием социальных сил*: «правительства по существу отказались, хотя неявно, от всякого серьезного возвращения к прошлому, а народы – от всякого резкого потрясения учреждений» [Там же]. В обоснование же этого союза он ссылается на философский принцип «*tabula rasa*» (чистая доска), идущий от Р. Декарта и Дж. Локка. Пролетарии же не испытали «вредные последствия нелепой системы общего воспитания». «Низшие классы» – «в силу счастливого отсутствия схоластической культуры»

– «менее доступны смутным или софистическим привычкам».

Тем самым, Конт считает, что незнание порой оказывается более значимым, чем искаженное, неверное знание. Более того, его радует, что низшие классы «еще менее расположены» добиваться этого «искаженного образования», «чем те, от кого это зависит, желают им его дать». К чести философа он отметил и те факторы, которые затрудняют представителям низших классов освоить «позитивную науку», – «чрезмерное обременение трудом» и «незначительный досуг» [Там же].

Отметим и ценные замечания Конта о *содержании образования*. В частности, для развития дедуктивной логики («элементарного искусства строить заключения») философ



Памятник О. Конту
в Сорбонне (Париж)

считал необходимым развитие *математического образования*. Более того, выделив шесть основных наук, он рассматривал как необходимость – «для каждого быстрого индивидуального образования, как и для медленного коллективного просвещения», – «чтобы положительное мышление, развивая свое господство по мере того, как увеличивается область его влияния, *поднималось мало-помалу* от первоначального *математического* до конечного *социологического* состояния, проходя последовательно четыре промежуточные ступени – астрономическую, физическую, химическую и биологическую» [Там же]. Можно спорить, насколько предложенная Контом последовательность оправдана в педагогическом плане, как она сочетается с классно-урочной или другими формами организации учебных занятий, как учтено в ней социально-психологическое развитие учащихся и т.д. Но нельзя не видеть и серьезного шага к научному образованию.

Плодотворен был и обоснованный социологом *основной ориентир обучения*: «*знать, чтобы предвидеть, мыслить, чтобы действовать*» («Prevoir pour pouvoir»)¹.

Идеи развития образования и воспитания – неотделимый компонент учения Конта. И к ним в полной мере относится общая оценка его творчества: «Конт – один из создателей позитивизма и классической социологии. Он сумел систематизировать и объединить основополагающие доктрины европейского обществоведения своих дней, синтезировал некоторые достижения позитивного социально-экономического знания» [15, С. 31].

Список литературы:

1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1992. 608 с.
2. Гидденс Э. Социология // Социс, 1994. № 2. С. 129-138.
3. Городяненко В.Г. Социология образования в зеркале историографического знания [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ecsocm.n.edu.ru/db/msg/71353.html>
4. Западноевропейская социология XIX века: Тексты / под ред. В.И. Добренкова. М.: МУБиУ, 1996. 352 с.
5. История теоретической социологии. Социология второй половины XX - начала XXI века : учеб. пособие / Рос. акад. наук, Ин-т социологии ; ред.: И. Ф. Девятко, М. С. Ковалева, В. Н. Фомина . 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2010. 526 с.
6. Капитонов Э. А. История и теория социологии. Учебное пособие для вузов. – М. : «Издательство ПРИОР», 2000. 368 с.
7. Кареев Н. И. Огюст Конт как основатель социологии // Введение в изучение социальных наук / Под ред. Н. И. Кареева. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1903. 233 с.
8. Конт О. // Общая социология. Хрестоматия / Сост. А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин; Пер. В.Г. Кузьминов; Под общ. ред. Н.И. Лапина. – М.: Высш. шк., 2006. 783 с.
9. Конт О. Дух позитивной философии // Тексты по истории социологии XIX-XX веков. Хрестоматия / Сост. и отв. ред. д.ф.н. В.И. Добренков, к.ф.н. Л.П. Беленкова. – М.: Наука, 1994. 383 с.
10. Конт О. Дух позитивной философии [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://profismart.ru/web/bookreader-133886.php>

¹ Есть разные варианты перевода этих слов Конта, ставших его девизом. Мы остановились на варианте Э. Гидденса [2, С. 133].

11. Конт О. Курс позитивной философии // Антология мировой философии. В 4 т. Т. 3.– М.: Мысль, 1971. С. 550 – 586.
12. Конт О. Курс позитивной философии. Общий обзор позитивной философии // Родоначальники позитивизма. СПб., 1912. Вып. 4. С. 1-48; 49-142.
13. Конт О. Общий обзор позитивизма. Часть 3. Научное значение позитивизма [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://studentdream.narod.ru/kont.htm>
14. Конт О. Система позитивной политики, или Катехизис промышленников (третья тетрадь) //Родоначальники позитивизма. СПб., 1910. Вып. 2. С. 83-162
15. Култыгин В. П. Классическая социология. М.: Наука, 2000. 528 с.
16. Моргунова А. Г. Образование как социальный институт: историография проблемы // Вестник Самарского госуниверситета. Серия Философия. 2003. №3. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/2002web3/phil/200230502.htm>
17. Проблемы образования и воспитания по Конту [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://socio.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=1147>
18. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
19. Тахтарев К. М. Задачи и методы социологии // Вестник МГУ. Сер. 18. Социология и политология. 1998. № 3. С. 102-117.
20. Тахтарев К.М. Главнейшие направления в развитии социологии. III. Огюст Конт. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://dugward.ru/library/tahtarev/tahtarev_glavneyshie_napravlenia.html
21. Яковенко В. И. Огюст Конт. Его жизнь и философская деятельность. СПб., 1894. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://az.lib.ru/j/jakowenko_w_i/text_0050.shtml

3.3. Г. Лебон: приоритет практического образования над теоретизированием

Французский социолог Г. Лебон проблематику образования и воспитания рассматривал в ракурсе *влияния массового сознания, «психологии толпы» на отдельного человека*. Он подчеркивал «власть идей», когда идея (неважно – «истинная или ложная») переходит у масс в чувство. Важнейшей характеристикой современной ему эпохи («эры толпы») Лебон считал замену сознательной деятельности индивидов бессознательной деятельностью толпы.



Гюстав Лебон
Французский социолог
(1841-1931)

Когда-то взгляды представителей *психологической школы*, особенно Лебона, истолковывались лишь как страх перед массами, неверие в силу и ведущую роль народных масс. Тем более что тот же Лебон в качестве примера разрушительной деятельности толпы обычно говорил о революции и социализме. Сегодня важнее другое – их предостережение о негативных последствиях массовизации сознания, единомыслия, единодушия, «баранизма»: «всегда готовая восстать против сла-



бой власти, толпа раболепно преклоняется перед сильной властью»; «только вникая глубже в психологию масс, можно понять, до какой степени сильна над ними власть внушаемых идей»; «толпой нельзя руководить посредством правил, основанных на чисто теоретической справедливости, а надо отыскать то, что может произвести на нее впечатление, увлечь ее»; «особые условия настоящего времени увеличили в огромных размерах толпу неприспособленных». Эта масса неспособных, обездоленных и вырожденцев грозит серьезной опасностью всякой цивилизации. Объединенные ненавистью к обществу, где для них не находится никакого места, они только и жаждут борьбы с ним. Это

– армия, готовая на всякие перевороты, так как терять ей нечего, а выиграть она может все; таков, по крайней мере, ее расчет. В особенности она готова на всякие разрушения» [См.: 5].

Критическая настроенность социолога позволила ему определить идеал образования и воспитания методом «от противного». Его характеристика современного ему образования во Франции (по его оценке – «всегдашний идеал иезуитов, мудро довершенный Наполеоном») должна была показать, какой не может быть нормальная система образования. Этой же цели служило использованное им сравнение двух систем образования: «латинской» (традиционной) и «англосаксонской» (перспективной) (См.: Таблицу 8).

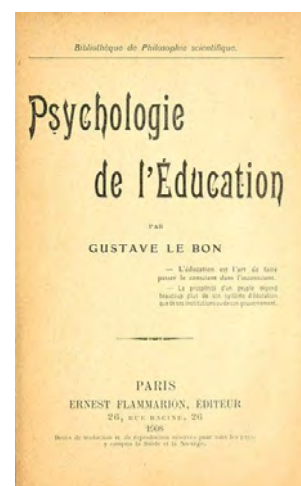


Таблица 8

Сравнение двух систем воспитания – по Г. Лебону [См.: 6, С. 53-60]

Параметры	Латинская система	Англосаксонская система
Кто управляет и организует	«Государство — исключительный направитель дела обучения». Государство «руководит всем», в т.ч. и воспитанием.	«Англосаксы никогда не знали нашей гнусной системы воспитания, и отчасти поэтому они теперь и стоят во главе цивилизации». «Англосакс, обладая внутренней дисциплиной, благодаря своему наследственному характеру, укрепленному воспитанием, может сам собой управлять в жизни и не нуждается в заботах государства»
Кого должна сформировать	«Запечатлеть в душах чувство повиновения, уважение ко всякой иерархии», «строго подавлять все поползновения к независимости и инициативе». «Учебная система... — наилучший образец методов, которые следует использовать для порабощения интеллигенции, обезличивания характеров и превращения молодежи в рабов или мятежников». «Учреждения ... создают в целых категориях людей совершенную банальность мысли и характера».	«Цивилизованный человек не может жить без дисциплины. Эта дисциплина может быть внутренняя, т. е. в нем самом, и внешняя, т. е. вне его, и тогда она по необходимости налагается другими».
Обязанности обучающихся, результаты обучения	«Единственная обязанность ученика – учиться, отвечать уроки и повиноваться». «Ученик должен был ограничиваться заучиванием наизусть руководств, передающих ему лишь то, что решено авторитетами по всем вопросам – политическим, религиозным, философским и научным». «Ученики наших лицеев оказываются хорошо подготовленными на всю остальную их жизнь к однообразию мысли и действий». «Они всегда будут испытывать величайшее отвращение ко всякой оригинальности, ко всяким личным усилиям, всегда будут глубоко презирать то, что еще не обозначено известными рамками и не зарегистрировано, будут относиться с несколько завистливым, но всегда почтительным уважением ко всякой иерархии и внешним отличиям. Всякое стремление к инициативе, к индивидуальному усилию будет у них совершенно подавлено». «После 7 или 8 лет этого авторитарного режима всякие следы воли и инициативы должны исчезнуть». «Когда молодой человек будет предоставлен самому себе, как он сможет управлять собой, если он к этому не приучен?» «Наши бакалавры, кандидаты, инженеры умеют только хорошо делать выкладки на доске. Через несколько лет по окончании воспитания они совершенно забывают приобретенную в школе бесполезную науку».	«Основной принцип английского воспитания заключается в том, что ребенок проходит через школу не для того, чтобы быть дисциплинированным другими, а для того, чтобы познать пределы своей независимости. Он должен сам себя дисциплинировать и приобрести, таким образом, контроль над собой, из которого происходит самоуправление». «Английский юноша выходит из школы с очень малыми сведениями по древним языкам и небольшими теоретическими познаниями, но в ней он стал человеком, умеющим руководить собой в жизни и рассчитывать только на самого себя». «При выходе из школы, молодому англичанину не представляет никакого затруднения найти свою дорогу в промышленности, земледелии или торговле,
Развитие Системы	«Время ушло вперед, но наша учебная система мало изменилась. Над ней особенно тяготеет всесильное могущество предков». Государство «сохранило систему воспитания, годную разве только для средних веков, когда господствовали богословы». «В настоящее время она и не имеет целью порабощать ум, заглушать голос разума, уничтожать инициативу и независимость, но так как приемы не изменились, то результаты получаются прежние».	

Конечно, выводы и сравнения любого социолога исторически ограничены. В полной мере это относится и к Лебону. В частности, вряд ли сопоставление современных систем образования в США (или Великобритании) и Франции

было бы столь различным. Но главное в другом – в неприятии школярства, подавления самостоятельности учащихся. Парадокс: именно с массовой подготовкой бездумных исполнителей связывал Лебон возможность принятия массами социализма, который в его представлении – «духовное рабство». Вывод социолога очень четкий: «Не наши учебные программы, а наши методы обучения следовало бы изменить. Все программы хороши, если уметь ими пользоваться». И далее – в духе марксова «воспитатель должен быть воспитан» – «чтобы изменять эти методы, следовало бы сначала иметь возможность изменять идеи профессоров и, следовательно, их подготовку». Неутешителен и его прогноз: ««Наступающая эпоха будет поистине эрой масс»».



Лебон не согласен с мнением, что «образование в состоянии значительно изменить людей и непременно должно улучшить их и даже создать между ними равенство». Он отдает предпочтение позиции Г. Спенсера¹ («образование не делает человека ни более нравственным, ни более счастливым и не изменяет ни его инстинктов, ни его наследственных страстей, а иногда даже, если только оно дурно направлено, причиняет более вреда, нежели пользы») [6, С. 53].

«Главную опасность» *французской системы воспитания* ученый видит в том, что «от начальной школы до получения ученой степени молодой человек только и делает, что заучивает книги, причем ни его способность к рассуждению, ни его инициатива нисколько не упражняются. Все учение заключается для него в том, чтобы отвечать наизусть и слушаться». Одновременно Лебон отмечает и негативный социально-психологический аспект такого обучения: «Всякое усилие является лишь актом веры в непогрешимость учителя и ведет лишь к тому, чтобы нас умалить и сделать беспомощными». Итоговый вывод социолога достаточно резок: Такое воспитание «не только бесполезно»; «вместо того чтобы подготавливать людей для жизни, школа готовит их только к занятию общественных должностей, где можно достигнуть успеха, не проявляя ни малейшей инициативы и не действуя самостоятельно» [6, С. 53-60].



Выход мыслителю видится в «*профессиональном воспитании*», «которое вернет нашу молодежь к полю, мастерским и предприятиям». «Очень полезные практические результаты» «правильно направленного образования» он соотносит с «развитием профессиональных способностей» [Там же С. 53]. Причем это образование должно быть теснее связано с практикой, с жизнью, с непосредственным опытом (тут Лебон ссылается на позицию И. Тэна², и поддерживает ее): «Идеи образуются только в своей естественной и нормальной среде. Развитию зародыша

¹ К анализу этого подхода мы еще вернемся в главе о классической английской социологии. В данном случае мы имеем дело с расхождением двух избранных подхода к анализу – по странам; в каждой стране – по хронологическому принципу). В итоге анализ взглядов Лебона опережает исследование взглядов Спенсера.

² И. Тэн – французский философ, социолог искусства (1828-1893).

этих идей способствуют бесчисленные впечатления, которые юноша получает ежедневно в мастерской, на руднике, в суде, в классе, на верфи, в госпитале, при виде инструментов, материалов и операций, в присутствии клиентов, рабочих, труда, работы, хорошо или дурно сделанной, убыточной или прибыльной. Все эти мелкие частные восприятия глаз, уха, рук и даже обоняния, непроизвольно удержанные в памяти и тайно переработанные, организуются в уме человека, чтобы рано или поздно внушить ему ту или иную новую комбинацию, упрощение, экономию, улучшение или изобретение» [Там же С. 57]. Интересна конкретизация этой идеи применительно к *техническому* образованию. Будущий инженер должен, по мысли социолога, перед практическим обучением «пройти уже какой-нибудь краткий общий курс, который служит основой, на которую наслаиваются новые знания». В процессе этого обучения – в свободные часы – он может посещать какие-нибудь технические курсы, «чтобы приводить в порядок вынесенные им из своего ежедневного опыта наблюдения». Но главное – инженер (по опыту США и Англии) должен «обучаться прямо в мастерской, а не в школе, и это дает возможность каждому приобрести познания, отвечающие его умственным способностям, остаться простым рабочим или сделаться мастером, если он не в состоянии идти дальше, или же стать инженером, если это позволяют его способности» [Там же. С. 58-59]

Понятно, что речь не может идти о прямом копировании этого опыта в наших технических университетах (это невозможно, уже хотя бы с учетом явного несоответствия тогдашних технологий и новейших современных технологий). Но прислушаться к совету Лебона о значимости *практического освоения* специальности, безусловно, необходимо.

Острые критики Лебона направлено против *книжного* образования (точнее – против *начетничества*): «Рассудок, опыт, инициатива и характер – вот условия успеха в жизни; книги же этого не дают. Книги – это словари, очень полезные для наведения справок, но совершенно бесполезно хранить в своей голове целые длинные отрывки из них!» [Там же С. 56]. Сегодня, когда новое поколение нередко в поисках информации выбирает не *книги*, а *Интернет*, очень важно понять мысль Лебона не буквально, а по смыслу. Ведь и обращение к Интернету нередко ограничивается «скачиванием»

Важный момент, отмеченный Лебоном: профессиональное образование должно готовить молодого человека к жизни в «реальном мире», куда он должен вступить, в «окружающем его обществе», к которому он должен заранее приспособиться, к «житейским столкновениям», к которым он должен быть заранее хорошо подготовлен, укреплен и вооружен (иначе он не в состоянии будет ни устоять, ни защищаться). Связь своей концепции «психологии толпы» с проблематикой образования Лебон объясняет тем, что «образование, которое дается молодому поколению в какой-нибудь стране, позволяет предвидеть, какая участь ожидает эту страну».

Социолог ставит проблему шире. Отмечая, что «современная воспитательная система» во Франции превращает «тех, кто получил это воспитание», «во врагов общества» (и «возможных последователей» идей социализма) [Там же, С. 53-54], он как бы соотносит *удовлетворенность* (или *неудовлетворен-*

ность) системой образования с *отношением к обществу*¹. Общество сильно своей сплоченностью, когда и в душах людей, и в кодексах укрепляется «моральное наследство» («целая сеть идей, чувств, привычек и приемов мышления»). «Общество приходит в упадок, когда эта сеть расстраивается». Отсюда и его вывод: будущее падение Франции подготавливается... в школах; «система образования готовит неспособных людей». Отсюда и его неприятие революции и социализма. Разделяя эволюционный подход, Лебон подчеркивал: «учреждения преобразуются в течение веков, но всегда путем медленной эволюции и никогда – путем внезапных революций. Революции из-



меняют только название вещей. Разрушительное их действие никогда не касается основных идей и чувств данного народа, какие бы кровавые перевороты они не порождали» [2, С. 119]. Поражают ассоциации, возникающие при чтении Лебона, когда он пишет о «фабрикации учителей, бакалавров и лиценциатов», которая сделалась самой важной из отраслей производства во Франции, о том, «каким малым уважением пользуется ручной труд», о формирующемся у крестьян и рабочих ощущении, что они «принадлежат к низшей касте, из которой нужно во что бы то ни стало выйти», становлении – как «их единственной мечты» – «желания ценой всяких лишений выдвинуть сына в касту обладателей дипломов». Лебон критикует распространенное мнение, что «дипломы создают своего рода умственное дворянство» [4, С. 400-408; 1, С. 12-25]. К сожалению, выясняется – и у деформаций мотивации выбора профессий, и у девальвации дипломов давние исторические корни.

Нельзя пройти и мимо отмеченной Лебоном *существенной ограниченности профессионального воспитания*. В главе «Избирательная толпа» он пишет: «если какой-нибудь индивид изучил греческий язык, математику, сделался архитектором, ветеринаром, медиком или адвокатом, то это еще не значит, что он приобрел особенные сведения в социальных вопросах» [4, С. 15].

Как бы продолжая линию Конта, Лебон рассматривает современную ему науку (особенно – экономическую) как «очень смягченную форму всеобщего невежества». «Перед социальными же проблемами, в которые входит столько неизвестных величин, – по его оценке, – сравниваются все незнания» [5]. Тем самым, подчеркивается «*социальная неграмотность*» многих специалистов, даже занимающихся научной деятельностью.



Изменение теории и практики образования у Лебона соотносится с более общей проблемой – *устойчивостью (даже консерватизмом) идей*. «Идеи, правящие учреждения народов, претерпевают очень длинную эволюцию, – подчеркивает социолог. – Образуюсь очень медленно, они, вместе с тем, очень мед-

¹ И сегодня в исследованиях социального самочувствия населения один из важнейших вопросов – насколько респонденты удовлетворены уровнем и качеством образовательных услуг.

ленно исчезают. Ставши для просвещенных умов очевидными заблуждениями, они еще очень долгое время остаются неоспоримыми истинами для толпы и продолжают оказывать свое действие на народные массы» [2, С. 120]. «Человечество постоянно с отчаянием цепляется за мертвые идеи и мертвых богов» – это мнение Лебона и сегодня актуально.

Интересна – особенно в свете многолетних дискуссий – позиция Лебона по проблеме «*образование и равенство*». Касаясь распространенной идеи, что «образование в состоянии значительно изменить людей и непременно должно улучшить их и даже создать между ними равенство», социолог отмечает ее *иллюзорность* [6, С. 53]. Основной аргумент: «Вопреки мечтам о равенстве, результат современной цивилизации не тот, чтобы делать людей все более и более равными, но, наоборот, все более и более различными»; происходит «все большая и большая *дифференциация* различных слоев, из которых состоит каждый цивилизованный народ» [2, С. 130].

Рассматривая проблему равенства, Лебон выходит на нередко высказываемое предложение: основное средство преодоления неравенства – «*дать всем людям одинаковое воспитание*» [Там же]. Важный момент этого предложения – гендерное равенство: именем равенства «современная женщина требует себе одинаковых прав и одинакового образования с мужчиной» [Там же]. Его позиция однозначна: «новейшие успехи науки выяснили все *бесплодие эгалитарных теорий* и доказали, что *умственная бездна*, созданная прошлым между людьми и расами, может быть заполнена только медленными наследственными накоплениями» [Там же, С.120]. Осуществление современной мечты о равенстве, по Лебону, – «совершенно неосуществимая химера» [Там же]. И вновь возникает серьезная ситуация. Можно, конечно, односторонне зафиксировать *анти-эгалитаризм* Лебона (и в зависимости от идеологических пристрастий или осудить, или поддержать его позицию). Но гораздо важнее, на наш взгляд, и актуальнее увидеть в его словах предупреждение: невозможно быстро и успешно преодолеть «умственную бездну»¹.



Социально-психологический подход социолога к проблематике *образования* проявился многопланово. Сокрушительной критике он подвергает «основное психологическое заблуждение, будто заучиванием наизусть учебников развивается ум». Последствия реализации этого заблуждения – «ни способность к рассуждению» молодых людей («от начальной школы до получения ученой степени»), «ни его инициатива нисколько не упражняются»; «школа готовит их только к занятию общественных должностей, где можно достигнуть успеха, не проявляя ни малейшей инициативы и не действуя самостоятельно» [6, С. 54].

Лебон соглашается с бывшим министром народного просвещения Франции Ж. Симоном, критикующим «забавную воспитательную систему, где всякое усилие является лишь актом веры в непогрешимость учителя и ведет лишь

¹ Сказанным не хотелось бы бросить тень на ликбез (ликвидация безграмотности), рабфаки и иные попытки ускорить преодоление этой «умственной бездны» в рамках культурной революции в СССР. Но сегодня нужно видеть не только «позитив», но и «негатив» ускоренного социокультурного развития.

к тому, чтобы нас умалить и сделать беспомощными» [Там же]. «Умалить и сделать беспомощными» – это ключевые слова и для самого Лебона, считавшего, что образование должно *«возвышать»* человека.

Кстати, соотнося образование с воздействием на обучающихся, Лебон в *оценке факторов, влияющих на индивида и определяющих его поведение*, достаточно специфичен:

- первое, и вероятно самое важное – *влияние предков*;
- второе – *влияние непосредственных родителей*;
- третье, которое обыкновенно считают самым могущественным и которое, однако, есть самое слабое – *влияние среды*. Под влиянием среды он понимает «различные физические и нравственные влияния, которым подвергается человек во время своей жизни», отмечая что это «воспитательное влияние» «производит только очень слабые изменения» [2, С. 124].

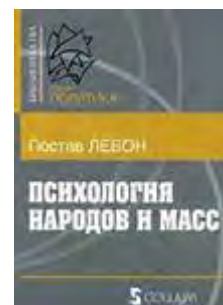
По мнению Лебона, воспитание по-разному влияет на умственные качества человека и качества его характера: «Умственные качества могут легко изменяться под влиянием воспитания; качества характера почти совершенно ускользают от его действия» [Там же, С. 129]. Если отбросить расистскую форму рассуждений Лебона, делившего народы и расы на высшие и низшие, то и сегодня достаточно поучительны *предложенные им ориентиры развития личности. Признаками низкого уровня развития*, по Лебону, являются:

- «бóльшая или меньшая неспособность рассуждать»;
- «большое легковерие и полное отсутствие критической мысли»;
- «очень низкая степень внимания и соображения»;
- «очень большой подражательный ум»;
- «привычка делать из частных случаев общие неточные выводы»;
- «слабая способность наблюдать и выводить из своих наблюдений полезные результаты, чрезвычайная изменчивость характера и очень большая непредусмотрительность».



В связи с широким распространением в молодежной среде (да и не только в молодежной) *психологической установки «ноувизма»* (от англ. now – сегодня, сейчас) интересно замечание социолога о людях с низким уровнем развития: «Инстинкт момента – единственный их путеводитель». И, напротив, – «Когда человек умеет противопоставлять ближайшему интересу будущий, ставить себе цель и с настойчивостью осуществлять ее, то он уже осуществил большой прогресс» [Там же, С. 128].

Изменения в характере и направленности образования Лебон соотносит с широким социальным фоном – с характеристикой *переходности французского* (шире – европейского¹) общества. «Современный общественный строй, – подчеркивает ученый в «Психо-



¹ Мы оставляем вне нашего анализа глубокие, насыщенные интересным, разнообразным материалом, исследования ученого о восточных культурах.

логии социализма, – претерпевает быстрое и глубокое изменение от перемен в условиях существования, в требованиях времени и в понятиях, происходящих под влиянием научных и промышленных изобретений последнего полувека» [4, С. 5]. Детерминируя социальное развитие изменениями в «условиях существования», Лебон категорически отвергает любые попытки «по своему произволу перестраивать общество», к каковым он относит и идеи социалистов» [Там же].

Исходный пункт его социального анализа: «народы не могут выбирать свои учреждения, они подчиняются тем, к которым их обязывает их прошлое, их верования, экономические законы, среда, в которой они живут» [Там же, С. 6]. Тем самым, обосновывается *многофакторная модель социального развития*. Причем он реалистически оценивает растущую роль экономических факторов: в старину «влияние» психологических факторов «имело даже перевес, но в настоящее время он на стороне *экономических условий*». Он соотносил это с тем, что «научные и технические открытия совершенно изменили все условия нашего существования», «усовершенствование разного рода машин изменяет условия жизни значительной части цивилизованных народов» [Там же, С.7].

Но, по мнению Лебона, *социально-психологические факторы* сохраняют немалое влияние. В социализме он, прежде всего, отвергает коллективизм. В русле парадигмы антропоцентризма «община или союз людей, преследующий общие всем его членам цели», рассматривается им «как организация, созданная для порабощения каждого своего члена, который вне союза не мог бы существовать». Соответственно, в социализме Лебон увидел «реакцию общественности против индивидуальности, как бы возврат к прошлому» [Там же, С. 8]. Социальное развитие предстает как борьба *«индивидуализма и коллективизма»* («Интересы этих двух борющихся принципов – взаимно противоположны»). Симпатии автора на стороне индивидуализма: «Отдельная личность, достаточно сильная, чтобы полагаться только на свою предприимчивость, на свое разумение, и потому способная самостоятельно содействовать прогрессу, стоит перед толпой, слабой в отношении этих качеств, но сильной своей численностью – этой единственной поддержкой права» [Там же]. «Заменять личный эгоизм общественным» удавалось, по Лебону, ранее «только религиозным верованиям». Но – и это составляет важнейшую характеристику переходной эпохи – «древние религии уже вымирают, а на замену им новые еще не родились» [Там же]. Дилемма *«индивидуальность – коллективность»* доводится мыслителем до противопоставления двух типов взаимодействия государства и социума: в одном случае – «значительное расширение предприятий личной инициативы и постепенное уменьшение области, которой ведает государство»; в другом, – «всепоглощающая власть: оно все регламентирует и распоряжается мельчайшими подробностями жизни граждан» [Там же]. Социализм и пугает социолога тем, что он «был бы диктатурой безличной, но совершенно неограниченной» [Там же].



При кажущейся удаленности отмеченных моментов от проблематики образования и воспитания они взаимосвязаны, поскольку именно они определяют

характер государственного управления системой образования, целевые установки воспитания и образования.

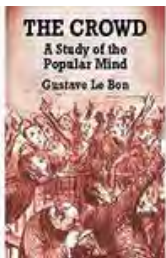
Неприятие революционных изменений Лебон аргументирует ссылками на исторический опыт. В нем выделяются два момента. С одной стороны, отмечается: «народ в данную минуту может разрушить путем насильственной революции учреждения, переставшие ему нравиться». С другой, – фиксируется: «история никогда еще не показывала, ... чтобы новые учреждения, искусственно навязанные силой, держались сколько-нибудь продолжительно» [Там же, С.6]. Такой подход – никакие изменения не должны навязываться насильственно, искусственно – поучителен и для современных трансформаций российской системы образования¹.

Не менее значима для определения характера и направленности этих трансформаций идея французского ученого: «учреждения, наилучшие для одного народа, могут оказаться губительными для другого» [Там же] – о недопустимости, опасности «слепого копирования» чужого опыта. Можно упрекать автора в консерватизме, когда он, аргументируя данный тезис, пишет о неприменимости «либеральных учреждений» в «разнородных» обществах, где проявляются «противоположные интересы». Тут, по его мнению, «лишь мощная рука властелина может ... поддерживать равновесие и мир между разнородными интересами» [Там же]. А можно и задуматься, учесть противоречивый опыт современных автократических и демократических режимов.

Лебон не слепо следовал принципу индивидуализма. Социологический анализ современного общества привел его к пониманию деформаций личного эгоизма. «Соотношение между потребностями и средствами их удовлетворения, – по мнению Лебона, – представляет собой уравнение благополучия». Отсюда его вывод: «Как бы ни были малы части этого уравнения, но если равенство между частями сохранено, человек доволен своим положением». Но для современной ему эпохи характерна иная закономерность: «Потребности современного человека очень увеличились и возрастают значительно быстрее, чем средства для их удовлетворения». И социолог фиксирует

проявления того, что позднее назовут «обществом потребления»:

- «жажда к богатству все более и более распространяется одновременно с возрастанием числа жаждущих»;
- «наука и промышленность создали множество предметов роскоши, которые прежде не были известны, а теперь сделались необходимостью»;
- «современный человек жадно привязывается к настоящему; в нем только он может понять и признать действительность. Интересуясь только собой, он хочет во что бы то ни стало пользоваться этим настоящим, чувствуя, что оно скоропреходяще»;



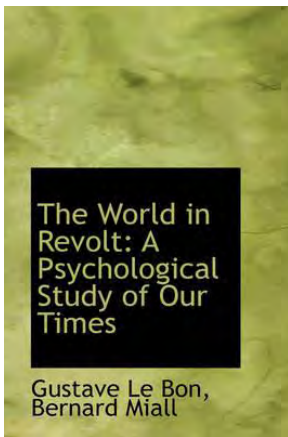
¹ Парадокс истории: то, за что Лебон осуждал сторонников идей социализма, оказалось в постсоветской России присущим и антисоциалистам.

- «личный эгоизм превзошел всякий предел. Богатство сделалось целью, преследуемой всеми, и из-за нее забывается все остальное» [Там же, С.11-12].

В итоге Лебон как бы солидаризируется с высказанной еще в XVIII в. оценкой Руссо, фиксируя: «всеобщая погоня за богатством повела к общему понижению нравственности и ко всем его последствиям» [Там же, С.11]. Обратной стороной такого нравственного кризиса, по Лебону, стала «замена сознательной деятельности индивидов бессознательной деятельностью толпы», которую он и считал «главной характерной чертой нашей эпохи» [2, С.145]¹.

Характерен и его прогноз: «Наступающая эпоха будет поистине эрой масс» [Там же, С.145]. Эта его идея получила дальнейшее развитие в концепциях «массового общества». К постановке проблем образования и воспитания в рамках этих концепций мы еще вернемся.

Закончить же хотелось страстным призывом Лебона, который вполне можно было бы назвать «Манифестом в защиту неприспособленных». Коренной порок существующей системы образования во Франции социолог видит в том, что «к толпе неприспособленных,



созданных конкуренцией и вырождением, у латинских народов присоединяются ещё дегенераты от искусственно созданной неспособности. Эта категория неудачников фабрикуется нашими гимназиями и университетами. Легион бакалавров, лиценциатов, учителей и профессоров не у дел, быть может, представит собой со временем одну из серьезных опасностей, от которых обществу придется обороняться» [4, С. 400]. «Фабрикация учителей, бакалавров и лиценциатов сделалась самой важной из отраслей производства у латинских народов», – отмечает Лебон [Там же, С. 402].

Но развитие образования нельзя оценивать лишь по количественным, экономическим индикаторам. Гораздо важнее качество образования. К современной ему системе преподавания социолог предъявляет своеобразный «счет»: «она навсегда извращает способность суждения, загромождает ум фразами и формулами, которым суждено вскоре же быть забытыми, совершенно не подготавливает к требованиям современной жизни и в конце концов даёт огромную армию неспособных, неудачников и, следовательно, бунтовщиков» [Там же, С. 403]². Отсюда вытекает его вывод: «Не в душе народа всего успешнее прорастает семя социализма, а в душе неприспособленных, являющихся продуктом школьного воспитания» [Там же, С. 408]. «Суд» по «делу» «готовящегося общественного разрушения», в котором «наша школа играет очень деятельную роль», он отдаёт «историкам будущего» [Там же]. Но пафос социолога ясен: Школа из *инструмента социального разрушения* должна стать *инструментом социального созидания*.

¹ «Теория толпы» Лебона – одна из наиболее изученных сторон его социологического творчества, поэтому мы сочли возможным не останавливаться на ее анализе подробнее.

² Последнее замечание связано с его анализом «психологии социализма» и опасениями, что «эти люди» (окончившие «эти» гимназии и университеты) «будут верными солдатами социализма» [Там же, С. 405].

Список литературы:

1. Ле Бон Г. Толпотворение // Новое время, 1994. №3. С.12-25.
2. Лебон Г. Психология народов и масс // Тексты по истории социологии XIX-XX веков. Хрестоматия / Сост. и отв. ред. д.ф.н. В. И. Добренъков, к.ф.н. Л. П. Беленкова. М.: Наука, 1994. С.115-152.
3. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб.: Макет, 1995. 311 с.
4. Лебон Г. Психология социализма. СПб.: «Макет», 1995. 544 с.
5. Лебон о вреде латинского образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://survincity.ru/2012/04/lebon-o-vrede-latinskogo-obrazovaniya/#ixzz0dVThPHrn>
6. Психология масс: Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. 592 с.

3. 4. Г. Тард: обучение как подражание

Дальнейшее развитие *психологического подхода* к образованию было связано с творчеством французского социолога *Г. Тарда*.



Габриель Тард
1843-1904

В своих размышлениях «о месте, занимаемом социологией среди наук, о ее настоящем состоянии и будущем значении» Тард достаточно образно предлагает не «рассуждать о достоинствах этого младенца, которого мы ухитрились окрестить раньше, чем он родился», а «заставить его лучше родиться окончательно» [9, С 5].

И начинать надо с того, чтобы «установить истинный, отличительный характер социальных явлений» [Там же]. Тем самым, он вновь объявляет дискуссионным вопрос о *предмете социологии* и ее объекте. Его не устраивает соотнесение «социальной связи» с договором или взаимно оказываемыми услугами. Возражает он и против подхода Э. Дюркгейма, считавшего «характерной особенностью социальных актов то обстоятельство, что они

навязаны извне принуждением» [Там же]¹. Основное заблуждение Дюркгейма, по мнению Тарда, – представление, что «социальный факт, поскольку он социальный, существует вне всех своих индивидуальных проявлений». Тард не согласен с таким «очищением социологии», лишаящим «ее всего ее психологического, живого содержания» [Там же]. *Социоцентризму* («отбросив индивидуальных, получим в остатке общество») он противопоставляет *антропоцентризм*, акцентирующий роль социально-психологических явлений общественной жизни.

И хотя при подобной *психологизации социальной жизни* для социолога места почти не остается («Что же такое подражание? Здесь социолог должен предоставить слово психологу»), Тард выходит на сложные проблемы. Среди них – реальная *трудность разграничения социологии и психологии*, особенно в рамках стратегии «от человека к обществу». Интересна и идея, что социология должна иметь дело с фактами сходными, много раз повторяющимися. Это открывало путь для эмпирических исследований, определяя специфику социологических фактов. В этом же направлении действовало и другое положение ученого. Социальное развитие, по его мнению, проявляется *через изменения* в сторону увеличения или уменьшения, положительное или отрицательное *верований и желаний*. Тард считал их – в индивидуальных или социальных проявлениях (последние – лучше и с гораздо большей легкостью) измеримыми [Там же, С. 20].

При этом, возражая Спенсеру, видевшему в обществе надорганическое, Тард [Цит. по: 1, С. 45] был уверен, что «быстрое и перспективное развитие будет идти не в силу сравнений обществ с организмами, но благодаря сравнениям обществ с обществами».

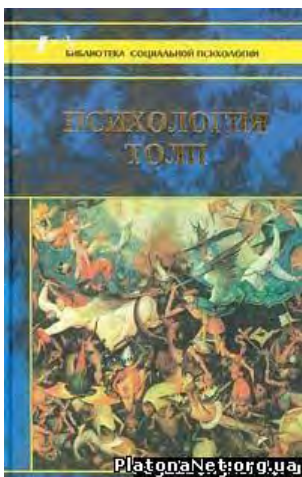
¹ Вновь мы встречаемся с противоречием хронологического и логического методов анализа.

Основное внимание французский социолог уделил *психологическим механизмам социального взаимодействия*. Важнейший из них, по его мнению, – *подражание*. «Наиболее верный пробный камень, чтобы отличить социальное от того, что только физиологически жизненно», для Тарда, – *подражание*. Соответственно, критерием разграничения естественного и социального выступает то, использует ли человек чужие примеры. «Все, что человек умеет делать, не участь на чужом примере», в трактовке Тарда – «жизненно чисто физиологически». Напротив, все, что человек умеет делать, обучаясь на чужом примере, – «все это социально» [6, С. 6]. Как «элементарное социальное явление» и выделяется «личное влияние одного человека на другого» [Там же, С. 101]. «Что бы мы ни говорили, ни думали, ни делали, – обобщал Тард, – мы каждый момент подражаем другому» [10, С. 5].



Это соотносилось с его трактовкой сущности общества (характерна его формула «*Общество – это подражание*» /«l société, c'est l'imitation»/) и перспектив его развития:

- «Общества организуются именно через согласие и разногласие верований, взаимно укрепляемых и взаимно ограничиваемых: в этом заключается суть их учреждений. Именно через согласие и разногласие желаний и потребностей общества функционируют».
- «Общественный мир, одинаковая вера в один и тот же идеал или одну и ту же иллюзию, единогласие, подразумевающее все более широкую и глубокую ассимиляцию всего человечества, – вот конечный исход, к которому ведут все общественные перевороты, независимо от того, имеют ли они эту цель или нет. Таков прогресс».



- «Самой природе человека присуща потребность в однообразии. Общество движется к этикету, торжеству полного однообразия» [Подробнее см.: 4, 5].
- «Социальный мир через свои волнения и колебания подвигается к тому отдаленному состоянию, когда *солидарность* интересов прекратит почти всякие раздоры, а *единомыслие умов* уничтожит почти все разногласия» [9, С. 40].

При всей необычности используемого Тардом термина «*социологической психологии*» [Там же, С. 29] (используется им и понятие «*социальная психология*», сегодня более распространенное) важно отметить саму идею *взаимосвязи социологии и психологии*. Это же характерно для его образного определения социологии – «солнечный микроскоп души» [Там же, С. 29]. Ученый считает необходимым «освободиться» от тех трактовок «коллективной психологии» и «социальной психологии», где *коллективный ум*, *коллективное сознание* представляются как особое *мы*, которое «будто бы существует вне или выше индивидуальных умов» [7, С. 5]¹

¹ И здесь Тард – оппонент Дюркгейму.

Для «социологии, простой социальной психологии», «если она хочет, чтобы у нее была своя собственная область и достаточные основания для ее существования», «не могут быть безразличными» «члены и органы общества, его внешний облик и взаимоотношения людей», но наиболее социально значимы для нее «их идеи и интересы, их убеждения и их страсти» [9, С. 113].

В рамках социологии выделяются «две большие отрасли: о *веровании* или о *желании*» [Там же, С. 29-30]. Тем самым, разграничиваются теоретическая и чувственно-эмоциональная стороны социологического познания¹. А задачи социологии («элементарной социологии») определяются как «объяснение изобретения или открытие законов подражания» [9, С. 36].

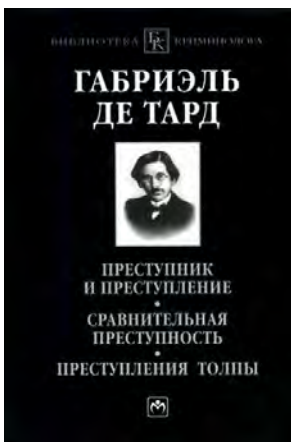
Подражание рассматривается им в единстве *процессуальности* и *результативности*. Последний момент отразился в введенном Тардом понятии «*социальная память*»: «Подражание оказывается точно соответствующим памяти; в самом деле, оно представляет собою *социальную память*, настолько же существенно важную для всякого проявления деятельности, настолько же необходимую в каждое мгновение общественной жизни» [Там же, С. 152].

Французский социолог разграничивал *разнообразные виды «подражания»* – «добровольное или обязательное, сознательное или бессознательное, преднамеренное или невольное, разумное или бессмысленное, симпатизирующее или ненавидящее, удивляющееся или завидующее» [Там же, С. 6].

Важный момент в теории подражания Г. Тарда (особенно применительно к процессу обучения) – акцент на *многообразие подражания по характеру*: «намеренное или ненамеренное («подражательное внушение» или «инстинктивная подражательность социального человека»), осознаемое или нет».

Очевидно, справедливо мнение А. В. Серикова, что Тарда больше интересовал «сам факт того, что кто-то мыслит или действует подобно другому», чем субъективные переживания подражающего человека [5, С. 16]. Иными словами, Тард – по сути – был большим социологом, чем он сам себя считал таковым.

В обществе, по Тарду, «с самого начала один повелевает, а другие повинуются. Власть монополизирована, как обучение отцами или учителями. Остальные члены группы не знают другого дела, кроме повиновения». Все общественные группы, по мнению Тарда, суть не что иное, как «некоторое собрание живых существ, поскольку они связаны взаимным подражанием». Подражание, по его мнению, выполняет функции воспроизведения, распространения и унификации изобретений и открытий, обеспечивая тем самым как прогресс, так и одновременно стабильность социальных отношений. Известно его образное сравнение подражания и изобретения: «Подражания – это реки, вытекающие из тех гор, что представляют собой изобретения» [6, С. 5].



¹ Для Тарда «отрасль» – не категория, как «отрасли» социологии выделяются и исследования «языка, мифов, философских учений и наук» и «законов, обычаев, искусств, учреждений и промыслов».

Отмечая позитивное значение подражания как «распространения нововведений», Тард одновременно видел в подражании и механизм *стереотипизации массового сознания* (точнее – говорил о социально-психологическом феномене умонастроения, определявшимся им понятием «социальная логика»). По его словам, «население Европы превратилось в издание, набранное одним и тем же шрифтом и выпущенное в нескольких сотнях миллионов экземпляров» [Там же, С. 15]. Отношение к этому определялось общим убеждением мыслителя, что «душа всего сущего не однородность, а разнородность»¹. «Какие успехи должна еще сделать наука, чтобы убедить нас, – страстно восклицает социолог, – что во времени, как и в пространстве, все идет, шло или будет идти постоянно к дифференциации» [9, С. 14].

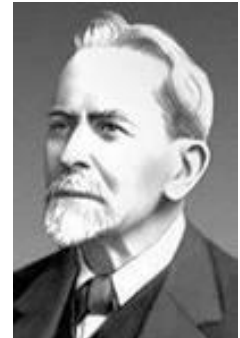
Разнородность общества – по Тарду – связана с тем, что «и в прошедшем люди так же различались одни от других характером, умом, наклонностями, как в настоящее время». Но еще более с тем, что «среди них всегда существовали изобретатели или смелые инициаторы с грандиозными мечтами, с необыкновенным честолюбием и стремлениями» [Там же].

Методологически значимым для концепции Тарда является его подход:



«рассматривать человеческие действия как единственных деятелей истории!» Социальная жизнь, – по его мнению, – «приводится в движение попеременным действием этих двух великих дополняющих друг друга сил: обязанности и потребности. Все в этой жизни представляет собою или профессиональную, производительную деятельность или потребляющую алчность, скрыто лежащую под первой, которая, в свою очередь, работает для удовлетворения второй» [Там же, С. 82]. При этом «часто случается, что желание,

которое желают ощутить, представляет собою желание обладать чем-нибудь, желание иметь, а не желание делать» [Там же, С. 81]².



Тард заметно уточнил и скорректировал идею *Конта о социальном порядке*. Теория подражания логически наталкивалась на вопрос: как появляется то новое, что затем становится объектом подражания? Стремясь преодолеть возникающее противоречие, ученый приходил к выводу: «Даже наиболее склонное к социальному порядку» общество, «чтобы остаться сильным, должно терпеливо переносить и даже искать разногласий и оппозиций, ибо для того, чтобы остаться вдохновенным и верующим, оно нуждается в беспрестанном притоке новых открытий и начинаний, которые возбуждали бы его своей странностью» [Там же, С. 108]. Итак, постоянный приток открытий и изобретений – предпосылка развития общества.

Ученый призывал «остерегаться опошленного индивидуализма, который состоит в том, чтобы объяснять общественные преобразования прихотью неко-

¹ Здесь Тард близок к Спенсеру, определявшему социальное развитие как «растущую дифференциацию».

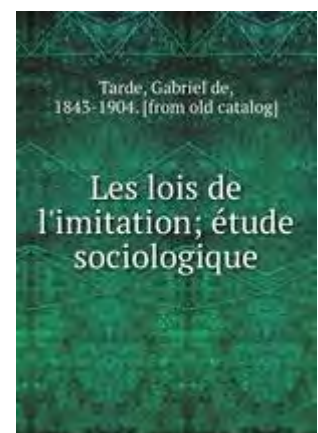
² Как близка формула Тарда («иметь» или «делать»?) формуле Э. Фромма («быть» или «иметь»?)

торых великих людей». Такому подходу он и противопоставлял поиск тех «нескольких великих или, вернее, значительного числа идей малых и великих, легких и трудных, часто совершенно незамеченных при их рождении, редко прославляемых, в большинстве случаев безыменных, но всегда новых идей» («изобретений и открытий»), которые определяют социальные изменения. Эти «обновляющие начинания», «которые вносят в мир одновременно и новые потребности, и новые способы их удовлетворения», «затем распространяются или стремятся распространиться посредством подражания» [Цит. по: 11]. При этом Тард одним из первых вышел на феномен рутинизации нововведений: «Все, что нам теперь знакомо, вначале было ново; все, что нам теперь пассивно приятно или неприятно, вначале привлекало или отталкивало нас активно» [9, С. 26].

Тард не ограничивал круг новаторов и изобретателей «великими» личностями. Но одновременно он противопоставлял *«изобретателей, всякого рода инициаторов»*, которым присуща «невозмутимая, единственная вера в самого себя и свою мысль», «вера, на которую скептицизм окружающих не может действовать», и *«толпу подражателей»*, «пассивных, доверчивых и послушных», «столь же неисправимых, как и бессознательных». «Баранья глупость» этой толпы «служит для сохранения и приведения к одному уровню социальной веры». «Смелость» изобретателей и инициаторов «ведет к повышению этого уровня и увеличению его количества», хотя первоначально они выглядят как «сумасшедшие» [Там же, С.101-102]¹.

Высоко оценивая роль изобретателей, Тард писал: «В человечестве не совершается ничего великого или даже только полезного без расточительных затрат рвения, веры, энтузиазма, любви, считающихся смешными в последующие времена, когда пользуются плодами этого» [Там же, С. 218]. Его особенно волновало *забвение открытий и изобретений*: «Какой моряк, повторяющий теперь путешествие Васко-де-Гамы, какой инженер, применяющий теперь теорему Архимеда, испытывает и понимает ту безумную радость, какую испытывали эти великие люди в тот момент, когда перед ними засияло решение их проблемы?» [Там же, С. 219]. Не менее часто происходит и реставрация казалось бы отживших идей: «Очень легко может случиться, например, что новые идеи или новые потребности, побыв временно в моде, ослабевают и позволяют изгнать себя снова окрепшим верованиям и обычаям прошлого» [Там же, С. 166-167].

Наибольшее распространение получают «изобретения», вписывающиеся в уже существующую культуру, не очень противореча ей². «Изобретатель, который дает начало новому виду деятельности, — отмечал Тард, — работает над социальным производением только в той степени, поскольку он сам поль-



¹ Оказывается, Тард как бы предвосхитил мысль Н. Винера о «сумасшедших идеях» — необычных, непривычных для многих идей, которые в дальнейшем оказываются... открытиями.

² Любопытны — с точки зрения сегодняшнего дня — приводимые исследователем примеры новых видов деятельности: «ткать при помощи пара, сообщаться по телефону, приводить в движение экипаж при помощи электричества»

зовался примером предшествующего и поскольку его собственные комбинации предназначены служить примером в будущем».

Тард, как и Лебон, *отвергал революционные методы социальных изменений*. Распространение социалистических идей он связывал с тем, «нет ни одной революции, которая не льстила бы себя надеждой начать собой новую эру» [9, С. 13]. Но одновременно видел и иллюзорность идей («ребяческих», – по его определению), «что в очень глубоком прошлом... или в очень далеком будущем... скрывается эра божественного счастья» [Там же].

Традиции рассматривались им как «великий источник верования». Поэтому он и считал, что «важно не бросать резко и по произволу тот или другой укоренившийся обычай только потому, что он противоречит новой моде» [Там же, С. 106].

Известной конкретизацией происшедших социальных изменений в оценке Тарда может быть сравнительный социологический анализ городской и деревенской культур [Там же, С. 350-355]:

- в городской культуре *нет и следа сердечной благожелательности, личной привязанности*; но относительное охлаждение сердечных чувств вознаграждается их *расширением*;
- в городе частые перемены господ, хозяев, товарищей и друзей, местопребываний и профессий порождают *меньшую стойкость привязанностей*, но *легкость и быстрота*, с какой *завязываются новые дружеские отношения*, доказывают, что способность любить стала шире и гибче;
- на смену старинным группам друзей, складывавшимся под влиянием соседства в деревнях или сотоварищества, порожденного продолжительным сожительством и семейными традициями, являются новые непрочные группы, в которых передаваемая по наследству *традиционная дружба не играет уже никакой роли* и которые свободно составляются на несколько дней из людей, случайно встретившихся, под влиянием товарищества по профессии, политики или просто случая;
- между двумя деревенскими соседями, выросшими и прожившими вместе всю жизнь, образуются *неразрушимые сердечные связи*, столь же *глубокие*, сколько и *тесные*; совершенно другие отношения существуют между членами одного и того же клуба, между посетителями одного и того же ресторана или между членами ученого общества. Нет ничего легче завязать и порвать, нет ничего легковеснее и скоротечнее, нет, впрочем, и ничего занимательнее и комфортабельнее, чем дружба этого рода;
- *дружба деревенская* относится к *городской* – особенно в больших городах – так же, как *супружеская любовь* относится к *свободной любви*. Разбросанные среди полей соседи знают, насколько они нуждаются друг в друге, и в выборе близких людей никогда не позволяют себе руко-



водствоваться только той степенью симпатии, какую они почувствовали к кому-нибудь при первом взгляде, но принимают в расчет множество всяких других оснований, вытекающих из приличия и, в особенности, из соседства, точно так же, как если бы дело шло о женитьбе; как при выборе жены, так и в этом случае они обращают внимание не на внешние качества личности, а на ее глубже лежащие качества и на более важные достоинства, так как они знают, что эти тесные отношения должны будут продолжаться всегда, что опасно прерывать их и, следовательно, нужно хорошенько подумать раньше, чем завязывать их. В большом городе знают, что расстаться можно, как только захочешь, и очень легко найти кого-нибудь для замены потерянного друга. Там существует только затруднение от изобилия для выбора друзей из среды знакомых и выборе знакомых из среды незнакомцев. Поэтому-то там и стараются сблизиться, как только откроют друг в друге самую легкую, мимолетную привлекательность, и сторонятся от людей, часто гораздо более достойных уважения и привязанности, чем те искусники, которым позволяют завладеть собою, потому что в первых им не понравился их внешний вид, акцент или тон;

- под давлением условий деревенской жизни дружба, в конце концов, должна быть, с одной стороны, менее добровольной, менее откровенной, быть может, и, наверное, более холодной в своих проявлениях, потому что в ней участвует вообще меньше живой и легкой симпатии, но, с другой стороны, она должна быть серьезнее и глубже, более духовной по своей природе;
- в деревне друзей заводят не для одного только удовольствия, точно так же как женятся не только для забавы и не для нее именно. между гражданами в городах существуют только деловые отношения, между ними нет крепких сердечных связей;
- цивилизация все сильнее раздувает в горожанине пламя потребностей в роскоши, доставляя ему возможность видеть разные предметы роскоши; городская жизнь непомерно развивает саму потребность веселиться¹.

Представляется, что эти глубокие социально-психологические наблюдения Тарда сохраняют свою значимость при сравнении разных групп учащихся (городских и сельских), студентов (выходцев из села, разных типов городов)

Общесоциологические моменты теории Г. Тарда не являются чем-то излишним для нашего исследования становления социологии образования. В аргументации своего подхода социолог высказал целый ряд важных идей для понимания *сущности образования*.



Уже соотнеся сущность социального с тем, чему человек обучается на чужом примере, Тард акцентировал *социальную роль системы образования*, где процесс обучения организован институционально и носит более или менее системный характер. «Подражание обучения» и «подражание воспитания» поэтому и выделяются им как самостоятельные и важные типы подражания: «Все однообразности общественного происхож-

¹ В качестве форм реализации этой потребности: страсть к зрелищам (цирк, ипподром, бой быков, трагедия, опера), роскошь стола и большие пиршества, балы, модные куртизанки и, наконец, утонченное искусство разговора и погоня за остроумием.

дения, которые замечаются в общественном мире, – утверждал Тард, – суть прямые или косвенные плоды подражания во всех его формах: подражания обычая или подражания моды, подражания сочувствия или подражание послушания, *подражания обучения* или *подражания воспитания*; подражания наивного или подражания обдуманного и т.д.».

Тард критически относится к «педагогии» – «этому скромному искусству, которое вдруг вздумало раздуться до размеров верховной науки» [9, С. 393]. Но за этой критикой стоит не отрицание педагогики как науки, а обоснование важности широкого использования в педагогической теории и практике социологии («социологической психологии», «социальной психологии»).

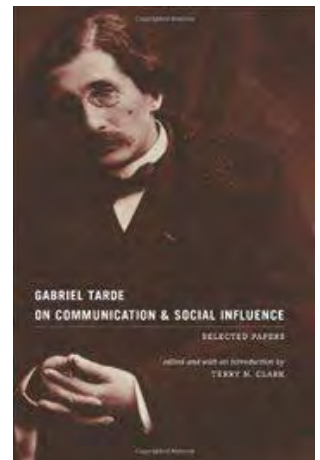
Плодотворным представляется и выделение Тардом наряду с «*подчинительными*» социальными связями (среди них – отношения между «учителем и учеником», «родителями и детьми») «свободных отношений равных между собой». Особенно значима (и актуальна) мысль социолога, что «даже в училищах обучение, какое дают дети сами себе, подражая один другому, так сказать, впитывая в себя взаимно представляемые примеры или даже примеры своих учителей, которые они сами усваивают, далеко превосходит по своей важности обучение, какое они получают и какое им дают насильно» [Там же]. Данное положение представляет целый пучок оригинальных идей: соученики как субъекты процесса обучения; обучающий характер примера учителя; эффективность свободного обучения в сравнении со знаниями, навязываемыми «насильно»...

Не менее глубок и интересен заданный Тардом вопрос: «Что остается от университета, если отбросить профессоров»? На него социолог дает характерный ответ: «Одно название», «которое не выражает ничего, если оно никому не известно со всей совокупностью традиций, с ним связанных» [Там же, С.5].

В центре внимания ученого было образование как важнейший *фактор социализации*¹ («социальное рождение» – по его определению). Роль социализации как процесса подражания молодых взрослым была им отмечена и даже абсолютизирована. Он первым попытался описать процесс освоения молодым человеком норм через социальное взаимодействие, обращая особое внимание на его психологические механизмы. Отношение «учитель – ученик» рассматривалось им как типовое во всем многообразии социальных отношений.

Подражание, по Тарду, реализуется в разных формах: индивид, прежде всего, подражает *другим*, копируя *современный* образец («мода») или *прежний* образец («обычай»), но весьма значимо и подражание самому себе («привычка»). При усвоении моды и обычаев, при формировании привычек и происходит *социализация индивида*.

В «Социальной логике» Тарда можно зафиксировать



¹ Тард не использовал сам этот термин (как и Конт, Спенсер, Маркс), но трактовал процесс подготовки человека к социальной жизни как включение индивида в нацию, народ, достижение сходства в языке, образовании, воспитании с другими индивидами, составляющими общество. Американский социолог Ф. Гиддингс в книге «Теория социализации» впервые употребил его в современном значении.

поиски того, что намного позднее стало определяться как «человеческий капитал». Такова, в частности, его идея «оставить название капитала за суммой изобретений, какими располагает нация, какими она имеет желание и возможность пользоваться» [Там же, С. 38]. При этом социолог считал необходимым «различать, с одной стороны, сумму открытий, принципов, начертанных в заголовке катехизисов, грамматик, законов и наук какого-нибудь общества, и, с другой стороны, воспроизведение в миллионах экземпляров этих действительно *капитальных познаний* в семинариях и проповедях, в училищах или пансионах, в юридических или медицинских факультетах... и т. д.» [Там же].

Подчеркнув, что «с познаниями нации можно обращаться, как с богатствами» [Там же, С. 39], Тард особое внимание уделял тому, насколько «распространяются действительно» «бесчисленные патентованные и непатентованные изобретения», насколько сохраняется («не забывается») хотя бы что-то из «потоков различных сведений, всякого рода известий из всех стран, одним словом, мелких или крупных открытий, приносимых ежедневной и периодической прессой» [Там же]. Только то, что «распространяются действительно», «прибавляется к промышленному, артистическому и военному родовому богатству нации»; только то, что «не забывается», «экономизируется и прибавляется к научному, юридическому и историческому интеллектуальному богатству общества» [Там же].

Тард считал, что «капитал – прежде всего, является именно накоплением изобретений» [Там же, С. 386]. С этим был связан оптимистический прогноз ученого. В будущем, – в соответствии с этим прогнозом, – гораздо более сильной социальной заботой станет не «воспроизведение и распределение богатств», а «наиболее обширное воспроизведение и наилучшее распределение познаний» (особенно – «высших познаний», «предназначенных в настоящее время для кучки избранников, которая завтра превратится в легион избранных»). «Будем надеяться, – подчеркивал Тард, – что после теперешней неистовой погони за богатством *настанет время стремления к истине*, которое будет тогда преобладать» [Там же, С. 426-427]. Трудно удержаться от ассоциаций с современностью – с прогнозами перехода от «общества потребления» к «обществу знаний».

У Тарда можно найти и выход на проблему измерения *эффективности учительского, преподавательского труда* (шире – интеллектуального труда). «Для идеального чиновника, – писал социолог, – главной заботой должно быть не то, чтобы работать столько же, сколько и его коллеги, но чтобы выполнить порученное ему дело» [Там же, С. 393]. Конечно, за этой рекомендацией стоит дьявольски сложная задача – справедливое распределение поручений – и еще более сложная – как оценивать качество выполнения этих поручений? Но это хоть задает направление научного поиска. И, по крайней мере, – намного перспективнее существующей оценки российских учителей и преподавателей колледжей и вузов (в часах учебной нагрузки – недельной у первых, годовой – у вторых и третьих).



При внимательном знакомстве с работами Тарда выясняется, что *механизм самого подражания он представлял не однолинейно*. Поэтому-то, обращаясь к обучению, социализации («дети подражают взрослым»), он не ограничился лишь одним «законом подражания», соотносимым с модой, ритуалами, традициями, «приобщением к инновациям». Как истинный социолог, он говорит об одновременном существовании в обществе «нескольких моделей для подражания». С этим Тард связывает второй закон подражания – «*закон противопоставления*». Проявлением его выступает мучительный выбор обществом и каждым человеком одной из этих нескольких моделей. Как созвучна эта идея французского ученого нашим сегодняшним теоретическим и эмпирическим поискам причин парадоксальности, «кентавристичности» (по емкому выражению Ж. Т. Тощенко) общественного сознания россиян (особенно – учащейся и студенческой молодежи). И хотя сам Тард завершает процесс по третьему закону – «*закону приспособления*» – адаптацией людей друг к другу, их согласием, его подход оказывается более глубоким.

Перспективы *развития образования* неотделимы от *перспектив развития науки*. И тут представляет интерес выход социолога на серьезную проблему: «Находится ли в соответствии с теоретическим значением отдельных отраслей науки та степень интеллектуального усердия, с какой каждая из них разрабатывается в обширной всемирной мастерской всеобщей науки, где все ученые взаимно освещают себе путь ... и сотрудничают для одного и того же будущего синтеза; не существует ли, например, в настоящий момент некоторого перепро-



изводства исторических и археологических сведений?» [Там же, С. 41]. И далее подчеркивает: «Солидарность различных наук по мере их развития все более и более увеличивается» [Там же, С. 57]. Конечно, *интеграция и дифференциация науки* не развиваются столь просто, как это представлялось Тарду. Но уже сама постановка проблемы примечательна.

Тард в своих рассуждениях о механизме подражания высказал очень важную, с точки зрения *характера процесса обучения*, мысль. Он акцентировал противоречия, возникающие у отдельного индивида, его *колебания* – «принять ему или отвергнуть представляющийся ему новый образец, новый обычай, новую идею или художественную школу, новый поступок» [10, С. 53]. Но и современная педагогическая практика, как правило, нацелена на обязательное *усвоение* каждым учащимся (и даже студентом) излагаемого учителем, преподавателем материала. На это же нацелена *домашняя работа учащихся и самостоятельная работа студентов*. Существующие системы *контроля* (доведенные порой до абсурда в тестовых заданиях ЕГЭ или проверки остаточных знаний в вузах) обостряют проблему, сводя все к количественным индикаторам *усвоенного*. Причем, и тут мы солидарны с Тардом (связывавшим с применением «числа и меры» эффективность социологических исследований), дело не в количественных индикаторах, а в том, к чему они прилагаются, что они призваны измерить и оценить.

Современные сторонники творческого развития личности, формирования творческой личности могут найти в учении Тарда *характеристики свойств и качеств гения, инициатора, изобретателя, инноватора*, сохраняющие свою значимость и сегодня:

- наличие и «потребности разрушающей критики», и «потребности изобретательного создания», но первая бывает служебной по отношению ко второй;
- его критический ум разрушает привычные связи между идеями только для того, чтобы обогатить свое воображение полученными обломками и употребить их в дело;
- он первый ясно замечает присущее некоторым понятиям или некоторым действиям свойство противоречить или мешать друг другу и присущую некоторым другим понятиям или действиям возможность ассоциироваться таким образом, чтобы они взаимно подтверждались или помогали друг другу [Там же, С. 202];
- он действует, руководствуясь своей природной находчивостью, заимствуя свои средства из какой-нибудь развитой науки [Там же, С. 204];
- внимание и воображение гения перемещаются с течением времени по направлению, соответствующему потребностям и проблемам данной эпохи [Там же, С. 214-215].



То, что сегодня выдвигается как важнейшая воспитательная задача современности – *формирование толерантности*, своими корнями уходит в *тардово учение о «вежливости»*. Вежливость рассматривается как «самое удобное средство для того, чтобы разместить самолюбия, по возможности смягчая их давление друг на друга или делая их столкновение по возможности менее сильным». Она стремится сделать гордости «невидимыми или неосязаемыми друг для друга». Когда человек начинает гордиться тем, что кажется хорошо воспитанным, т. е. умеющим щадить гордость другого и скрывать свою, защищая ее таким путем, тогда становится возможной... социальная жизнь» [9, С. 150].

Тард рассматривает *роль образования в продвижении по ступеням социальной лестницы*. В прошлые времена его упрекнули бы за недооценку социально-классовых предпосылок этого продвижения. Но мы обратим внимание на проведенное Тардом и весьма поучительное разграничение между «*неисправимо ленивыми школьниками*, без чувства соревнования, без побуждений к деятельности, всегда последние в своем классе», которым «недостаток самолюбия» мешает подняться выше, и «*хорошими учениками*», «которые с достаточной степенью способностей соединяют сильную дозу чувства соревнования» [Там же, С. 360-361]. Критично относится Тард и к «образованным или начитанным посредственностям», называя их «кустарником, который мешает расти строевому лесу» [Там же, С. 202]. Не менее значима и идея ученого, что «приобрести знания можно только при помощи труда» [Там же, С. 78].

По Тарду, «прогресс науки проявляется в возрастающем значении индуктивного метода» [Там же, С. 409]. Но с этим он связывает один из недостатков

современной ему системы образования (на наш взгляд, – и сегодняшней также): «Школьнику ... *сообщают только вполне достоверные или считающиеся таковыми принципы*; основанная на догадках часть человеческого знания, которая делает новые приобретения и расширяется, заботливо скрывается от него» [Там же]. Такая «забота» и сегодня приводит к тому, что даже многие выпускники вузов в лучшем случае знакомы со «вчерашним уровнем» науки. Особенно остро эта проблема характерна для многих технических и естественнонаучных специальностей, тем более что динамика этих сфер науки и техники отличается постоянно растущим ускорением.

Отмечая «неравенство гордостей», ученый выделял «коллективные самолюбия», среди которых отметим «общинную гордость» – стремление «гордиться своим городом»; «профессиональную гордость» – стремление «гордиться своим ремеслом, своей корпорацией» [Там же, С. 362]. В связи с развитием массового *профессионального образования* особый интерес представляет анализ Тардом *развития профессиональной гордости*, того, как, «распространяясь», «за пределы кланов, общин, стран» этот вид гордости «изменяет свой оттенок и характер» [Там же, С. 366]

Когда *профессии «были еще замкнутыми наследственными корпорациями»*, «в них вступали только после того, как с детства научались уважать их», «попав туда, индивидуум, мало соприкасаясь с другими, чуждыми ему профессиями, набирался той коллективной гордости, которая была душою ее жизни». В этой гордости было много негостеприимства, много узкой исключительности, а в случае высших ремесел, либеральных профессий, много презрения к другим» [Там же]. Затем *«режим замкнутых каст сменяется открытыми для всех, свободно избираемыми профессиями»*. Но профессиональная гордость «исчезает только для того, чтобы снова появиться в преображенном виде». «Если интенсивность профессиональной гордости уменьшается в верхних слоях, если все менее и менее гордятся своею профессией чиновника, адвоката, судьи, врача, то она увеличивается и распространяется в нижних слоях народа, которые никогда не знали этой гордости в такой же степени и никогда не осмеливались выражать ее так сильно». Прогресс *«цивилизующей ассимиляции»*, по Тарду, «все более увеличивает единообразие промышленных продуктов различных стран». В итоге «каждый ремесленник все больше и больше признает своими собратьями всех подобных ему ремесленников, живущих в соседних, а потом и в более отдаленных странах». Его радует принадлежность «к столь многочисленной международной корпорации, все более разрастающейся». Усиливается «соприкосновение между различными профессиями», «неизбежное чувство солидарности каждой из них со всеми другими все более и более умеряет стремление считать себя выше других и относиться к ним с презрением» [Там же].

Такое «чувство солидарности» возникает и во временном аспекте – особенно применительно к науке: «Наука, кроме своей способности быть доказываемой и сообщаться всем народам, является плодом векового сотрудничества поколений ученых, представляя таким образом вдвойне настоящий шедевр (*chef-d'oeuvre*) социальной диалектики» [Там же, С. 246].

Интересны и некоторые наблюдения Тарда о *психологии обучения*. В частности, о «*методах элементарного обучения*», которые должны «устанавливать пропорцию между характером сообщаемых ребенку понятий и сведений и его возрастом или расой» [Там же, С. 208].

Тард отметил и присущее ребенку развитое «самопроизвольное внимание», наличие какого-нибудь любимого предмета занятия, поглощающего все его внимание, контраст между его удивительным невниманием в некоторых отношениях и его замечательной находчивостью в других отношениях [Там же, С. 216-217]¹.

Значимо и получило в дальнейшем развитие в юнологии его положение: «Мы в детстве, в юношеском возрасте начинаем с того, что чувствуем *влияние взгляда других*, которое бессознательно выражается у нас в наших позах, в жестах, в изменении хода наших идей, в беспорядочности или чрезмерной возбужденности наших речей, в наших суждениях, в наших поступках». Наконец, высказался Тард и по дискуссионной тогда (да и сегодня) *проблеме дисциплины учащихся*: «Дурная регламентация не должна помешать нам признать полезность и необходимость хорошей регламентации» [Там же, С. 370].

Но Тардом отвергалось то, что, благодаря «распространению первоначального, среднего и высшего образования», «умственные способности уравниваются, нивелируются, оригинальные особенности ступшеваются» [Там же, С. 200-201].

Неприятие нивелировки и однообразия определяется общими методологическими позициями социолога. Субъективизм Тарда особенно проявился в его собственной ориентации на «полную независимость ума» и «предвзятость по отношению к господствующим мнениям». Он критически оценивает ситуацию, когда «большая часть людей предпочитает заблуждаться вместе со всеми, чем быть правыми в одиночестве» [Там же, С. 11].

Особенно негативно Тард относился к *утрате индивидуальности человека*, который «по полученному приказанию сгибается или выпрямляется, погружает тело и душу в массу и позволяет ей себя захватить, пока не изменяется до неузнаваемости». Тарду удалось уловить опасную тенденцию наступления *«эры толпы»*. Сохраняет свою значимость и сегодня его яркая характеристика черт толпы [7]:

- чудовищная нетерпимость, забавная гордость;
- болезненная восприимчивость;
- доводящее до безумия чувство безнаказанности, рожденное иллюзией своего всемогущества;
- совершенная утрата чувства меры, зависящая от возбуждения, доведенного до крайности взаимным разжиганием;
- для толпы нет середины между отвращением и обожанием, между ужасом и энтузиазмом, между криками «да здравствует!» или «смерть!».



¹ Отметим, что этими особенностями, по Тарду, обладают и первобытные люди, дикари.

Совпадая в своей критической оценке толпы с Лебоном, Тард был настроен оптимистичнее. Для него начавшийся XX в. должен был стать «веком публики» [2]. *Публика* определялась Тардом как «рассеянная толпа, в которой влияние умов друг на друга стало действием на расстоянии, на расстояниях, все возрастающих». Становление публики («духовной совокупности, группы индивидуумов, физически разделенных и соединенных чисто умственной связью») с «изобретением книгопечатания». Возникший «особый род публики» «растет», его «бесконечное распространение» – «одна из характернейших черт нашего времени» [8, С. 4-5]

Тард разграничивал два типа обществ:

- в одном «свободной воле и разуму индивида не остается ни малейшего уголка личной деятельности или личной мысли»;
- в другом «происходит беспрестанное расширение области индивидуального» [9, С. 111-112].

По мнению Тарда, «национальная жизнь всегда будет требовать от индивидуума пожертвования самыми дорогими ему привычками в пользу общей дисциплины, пожертвования его частными выгодами для интересов общественных» [Там же, С. 141].

Именно с учетом этих требований социума к личности он обосновал *нравственную задачу*: «положить конец борьбе между обязанностью и хотением и заменить обязанность, вытекающую из повиновения, обязанностью, вытекающей из сознания, обязанностью желаемой, в которой цели, поставленные обществом, сливаются с целями самого индивида» [Там же, С. 110]. Перспектива «высшего умиротворения, какого достигнут наши западные цивилизации», ему виделась такая: «подчинение социального индивидуальному в противность

тому, что наблюдалось на земле до них». «Эта смелая попытка, – подчеркивает Тард, – представляет собой истинную новизну новейшего времени, и действительно стоит жить, чтобы помочь ее осуществлению или присутствовать при этом» [Там же, С. 113]¹.

Стоит жить, чтобы помочь осуществлению «подчинения социального индивидуальному»... Именно так мог бы определить Тард цель своей жизни и научной деятельности. И именно об этом он ярко сказал в своей речи, произнесенной на местном торжестве в небольшом провинциальном городе Сарли, где провел значительную часть своей жизни:

«Я вам дам верное определение свободы... Видите ли вы из-за окутавшей вас тьмы, там, вдали, в тумане прошлого, этот тусклый светоч, этот мерцающий огонек, эту маленькую восходящую звезду? Когда-то она уже светила земле. Придет время – она загорится с новою силой, когда мир устанет в погоне за счастьем на всех путях, кроме пути сердца, истомится в поисках социального



¹ Близка к указанной и идея Тарда, что «век доверчивости, т. е. одностороннего единогласия, всегда предшествует веку доверчивости взаимной» [Там же, С. 175].

мира посреди ожесточенной борьбы эгоизма и разнузданности интересов, и теряет веру нечестивый парадокс, будто без любви можно достигнуть мира, счастья, равенства и своды! Не считайте иллюзией и не принимайте за падающий метеор эту звездочку, эту маленькую небесную лампаду. Не гасите ее, вы, – пастухи, рабочие, все обездоленные сего мира! Поверьте мне, свобода это – братство, свобода это – любовь!» [3].

Эти слова вместо предисловия были приведены в дореволюционном издании на русском языке работы Г. Тарда «Преступник и преступление». Нельзя не согласиться с автором предисловия Н. Н. Полянским: «В этих словах, сказался весь Тард: как человек, обладавший большой нравственной чуткостью, подкупающей добротой и необыкновенно привлекательной душевной мягкостью; как поэт, умевший писать только красиво, переплетая свое изложение то лирическими отступлениями, то смелыми, но всегда удачными и художественными образами, и как оригинальный истолкователь той общественной философии, в основе которой лежит оптимистическая вера, что основной социальный закон есть «ассоциация для жизни», а не борьба за жизнь, и что солидарность, а не социальные противоречия, составляют залог прогресса человечества» [Там же].

Список литературы:

1. Загребина А. В. Теория Г. Тарда в контексте французской социологии второй половины XIX века // 2011. №8. С. 38-47.
2. Загребина А. В. Публика как социальная общность: пионерские исследования Г. Тарда // Социс. 2010. №3. С. 139 – 145
3. Полянский Н.Н. Предисловие // Тард Г. Преступник и преступление / Под ред. М. Н. Гернет; Пер.: Е.В. Выставкина. М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1906. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bibliard.ru/vcd-677-1-806/index.html>
4. Свириденко И. Н. Теория подражания Г. Тарда // Вестник ОГПУ 2008, № 1. С. 15 – 21.
5. Сериков А. Е. Общество как подражание: об актуальности тезиса Габриэля Тарда // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». 2010. № 2 (8). С.16-27.
6. Тард Г. Законы подражания: Пер. с фр. М.: Академический Проект, 2011. 304 с.
7. Тард Г. Мнение и толпа. М.: Типография А. И. Мамонтова, 1902. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/421307/>
8. Тард Г. Общественное мнение и толпа // Психология толп. М.: Институт психологии РАН, Изд-во КСП+, 1998. 416 с.
9. Тард Г. Социальная логика /Пер. с фр. М. Цейтлин. СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1901. 491 с. (цит по изд.: СПб.: СПЦ, 1996)
10. Тард Г. Социальные законы (Les lois sociales): Личное творчество среди законов природы и общества /Пер. с фр. А. Ф. под ред. и с предисл. Л. Е. Оболенского. 2-е изд. СПб.: В. И. Губинский, 1906. 120 с.
11. Тахтарев К.М. Главнейшие направления в развитии социологии [Электронный ресурс] Режим доступа: http://dugward.ru/library/tahtarev/tahtarev_glavneyshie_napravlenia.htm

3.5. Э. Дюркгейм: институционализация социологии образования



Эмиль Дюркгейм
1858-1917

Важную роль в становлении социологии как науки и социологии образования как ее самостоятельной отрасли сыграл французский социолог Э. Дюркгейм. Кстати, он был одним из первых, кто поставил *проблему отраслевых социологий*: «Если социология – позитивная наука, то можно быть уверенным, что она не заключается в единственной проблеме, а наоборот, содержит в себе раз-

личные части, разные науки, которые соответствуют *различным сторонам социальной жизни*. В действительности существует столько отраслей социологии, столько

частных социальных наук, сколько существует разновидностей социальных фактов» [16].

Целостная социологическая концепция позволила Э. Дюркгейму *завершить институционализацию социологии образования как самостоятельной отрасли социологии*. Образование рассматривается социологом как один из важнейших факторов социализации, которую он связывал с тем, что «человеческое существо формируется лишь постепенно, в ходе медленного становления, которое начинается при рождении с тем, чтобы завершиться лишь в зрелом возрасте» [13]. В соответствии с тогдашней практикой Дюркгейм разграничивал два вида межпоколенческого взаимодействия: «*воздействие представителей одного поколения друг на друга* отличается от *воздействия, оказываемого на более молодых*» [17]. Понятие «воспитания» им относилось лишь ко второму типу воздействия, что и проявлялось в характеристике периода социализации – период детства и молодости.

«Социологическая культура никогда не была столь необходима воспитателю, как сегодня».

Э. Дюркгейм

В теории Э. Дюркгейма основная функция социализации – *приобщение индивидов к «коллективному сознанию»*: «Человек, которого воспитание должно реализовать в нас, – это не тот человек, которого создала природа, но тот, каким общество хочет, чтобы он был». Тем самым, воспитание рассматривается им как «прежде всего средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования» [Там же]. Отсюда и характерный вывод: «воспитание имеет своим результатом создание в человеке нового существа. Это – социальное существо» [Там же].

Ядром его концепции социализации стала *теория морали* как системы объективных правил поведения, отличительный признак которых – их *императивность, обязательность*: «Право и нравственность, – по Дюркгейму, – это совокупность уз, привязывающих нас друг к другу и обществу, делающих из массы индивидов единый связный агрегат» [11, С.369]. Одновременно подчеркивается и иная сторона морали: «морально все то, что служит источником солидарности, все, что заставляет человека считаться с другими, регулировать свои движения не только эгоистическими побуждениями» [Там же]. Ответственные функции морали Дюркгейм связывал с *воспитанием*, цель которого –

формирование социального существа, развитие в ребенке тех качеств и свойств личности, которые нужны обществу. И среди них главное – *сформировать умение и желание «считаться с другими», регулировать свое поведение «не только эгоистическими побуждениями»*. Особо выделяется значимость воспитания у человека «склонности исполнять свои повседневные обязанности». «Поступать морально – значит исполнять свой долг» [22, С.25] – так кратко можно обобщить позицию Дюркгейма.

Но одновременно подчеркивается и *воспитательное воздействие внешней социальной среды*: «Чтобы чувство долга укоренилось в нас, нужно, чтобы сами обстоятельства, в которых мы живем, постоянно держали его в состоянии готовности». В обществе, где постоянно следуют единственному правилу – выгода, не может развиваться «склонность к бескорыстию, самоотдаче, самопожертвованию» [11, С. 8].

Соответственно, он *не переоценивал роль воспитания*, отводя определяющее значение воздействию общества как такового: воспитание «не больше, как образ и подобие общества. Оно подражает ему, воспроизводит его, но не создает его» [14, с. 398].

Подход Дюркгейма к воспитанию (как *цели образования*) отличался реализмом. Рассматривая кантовское понимание воспитания как «развития в каждом индивиде всего того совершенства, на которое он способен», Дюркгейм вышел на одно из существенных противоречий в развитии личности: как соотнести идеал *гармоничности* (в советской идеологии и педагогике – всесторонности) со *специализацией* той деятельности, которой каждый должен посвятить себя, выполняя различные функции. Еще менее его устраивал *узко утилитарный подход* Джеймса Милля «сделать из индивида инструмент для добывания счастья для себя и себе подобных» [17, С. 2]¹.



Обосновывая *социальную роль образования*, Дюркгейм выступал против *психологизации воспитания*². «Даже когда в индивидуальном сознании для нас не будет больше никаких тайн, даже когда психология будет завершенной наукой, – подчеркивал он, – она не сможет дать знать воспитателю о цели, которой ему следует добиваться» [17]. С этим была связана его убежденность, что «*только социология*» «может помочь понять» эту цель, «связывая ее с социальными состояниями, от которых она зависит и которые выражает» [18, С. 258].

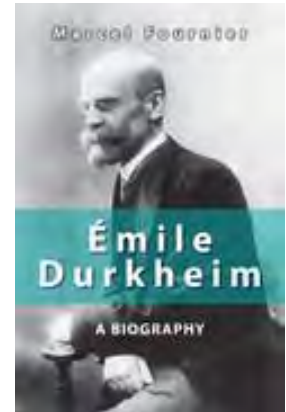
В основе этой убежденности общая социологическая концепция Дюркгейма, его понимание *сущности социологии*. Если Тард акцентирует взаимосвязь психологии и социологии, то для Дюркгейма характерен «*социологизм*». В его трактовке общества особенно выделяется *системность и социальный реализм*: ««Общество – не простая сумма индивидов, но система, образованная их ассоциацией и представляющая собой реальность *sui generis*, наделенную сво-

¹ Джеймс Милль – английский экономист, отец Джона Милля (чьи взгляды мы еще будем рассматривать), который в рамках домашнего воспитания своего сына руководствовался указанным принципом [См.: 23, С. 63].

² Он критиковал тех теоретиков педагогики, кто видел в воспитании «явление главным образом индивидуальное» (и среди них – П. Наторпа, П. Бергеманна).

ими особыми свойствами». Конечно, – отмечает Дюркгейм, – «коллективная жизнь предполагает существование индивидуальных сознаний, но этого необходимого условия недостаточно. Нужно еще, чтобы эти сознания были ассоциированы, скомбинированы, причем скомбинированы определенным образом» [11, С. 116]. Причем общество рассматривается им как «коллективные представления»: «Общество есть, прежде всего, ансамбль идей, верований, чувств».

Отделяя «социальную жизнь от индивидуальной», Дюркгейм не утверждает, что в социальной жизни «нет психологического элемента». Для него совершенно очевидно, «что она по существу своему состоит из представлений; но только коллективные представления обладают совершенно иной природой, чем представления индивидуальные» [15, С. 377]. И далее подчеркивает: «Социальные состояния не только качественно отличаются от индивидуальных, но ... они в некотором смысле находятся *вне* самих индивидов» [Там же, С. 380]. Он не соглашается с возможным возражением («если общество состоит только из индивидов, то как же может быть что-нибудь лежащее вне их?»). И в качестве аргумента отмечает: Общество не состоит «только из индивидов; в него входят также и материальные элементы, играющие существенную роль в общественной жизни» [Там же, С. 380]¹.



Но еще более сильным аргументом он считает то, что «коллективные представления», групповое сознание существует вне индивидов и влияет на них, побуждая (принуждая) их к определенным действиям: «Социальные верования или акты способны существовать независимо от их индивидуальных выражений» [Там же, С. 388]. Неоднократно возвращаясь к этой проблеме, Дюркгейм в одной из работ, опубликованных уже после его смерти, писал: «невозможно выводить общество из индивида, целое из части, сложное из простого². «Общество – это реальность *sui generis*³; оно обладает своими собственными характерными чертами» [20, С. 194], – таково понимание общества французским социологом.

И тут очень важно подчеркнуть идею Дюркгейма о «двойной жизни» индивида⁴, раскрывающую диалектику отношения «социальное – индивидуаль-

¹ На примере архитектурных сооружений, путей сообщения и транспорта, инструментов и машин, «употребляемых в промышленном мире и в частной жизни и выражающих состояние техники в каждый исторический момент, письменности и т. д.», Дюркгейм подчеркивает, что «социальная жизнь ... как бы кристаллизуется и отвердевает на материальных подпорах, тем самым внедряет в мир окружающих нас вещей и начинает воздействовать на нас извне» (С. 381).

² «Не следует, впрочем, понимать эту несводимость в абсолютном смысле. Мы не хотим сказать ни что в эмпирических представлениях нет ничего идущего от рациональных представлений, ни что в индивиде нет никаких сведений о социальной жизни. Если бы опыт был совершенно чужд всему рациональному, разум не мог бы к нему применяться; точно так же, если бы психическая природа индивида была абсолютно невосприимчива к социальной жизни, общество было бы невозможно». Примечание Э. Дюркгейма.

³ В своем роде, своеобразный (лат.) – Примечание переводчика (А. Б. Гофмана)

⁴ Основу своего понимания Дюркгейм выражает в положении: «В нас есть два сознания: одно содержит только состояния, свойственные лично каждому из нас и отличающее нас, тогда как состояния, охватываемые вторым, – общи для всей группы. Первое представляет и формирует только нашу индивидуальную личность: второе представляет коллективный тип и, следовательно, общество, без которого он не существовал бы. Когда наше поведение определяется каким-то элементом последнего, мы действуем не из нашего личного интереса, а преследуем коллективные цели» [11, С. 104-105].

ное». «Поскольку мы сливаемся с группой и живем ее жизнью, – отмечает социолог, – мы не можем избежать ее влияния, но, поскольку мы обладаем индивидуальностью, отличающей нас от нее, мы оказываем ей сопротивление и стремимся уклониться от ее влияния. А так как нет ни одного человека, который не жил бы одновременно этой двойной жизнью, то каждый из нас в одно и то же время проникнут тем и другим стремлением. Нас увлекает социальное чувство, но, вместе с тем, мы отдаемся настроению, отвечающему нашей личной природе» [15, С.387]¹. Как часто воспитатели – и в наши дни – недооценивают эту двойственность сознания и поведения своих воспитанников, не учитывают несформированность их социальных чувств.

Социология, – по Дюркгейму, – это изучение социальной реальности, элементы которой – *социальные факты*. «Социальные факты нужно рассматривать как вещи» [11, С. 421], т.е. признавать их независимое от субъектов существование. Специфическое понимание Дюркгеймом «вещи» нуждается в определенном пояснении. Дело в том, что это – одна из последних системных попыток спасти понимание *предметности* через традиционную проблематику: *предмет – объект – вещь*. «Что такое действительная вещь? – задает сам себе вопрос французский социолог². С одной стороны, «вещь противостоит идее как, то, что познается извне, тому, что познается изнутри» [11, С. 394]. С другой стороны, – изучать *социальный факт*, по Дюркгейму, значит – исходить «из принципа, что мы ничего не знаем о том, что он собой представляет, а его характерные свойства, как и неизвестные причины, от которых оно зависит, не могут быть обнаружены даже самой внимательной интроспекцией». К указанным противоположностям добавляется противоречие индивидуального и социального, которое «характеризует социальное явление как внешнее по отношению к индивиду» [Там же, С. 395, 397].

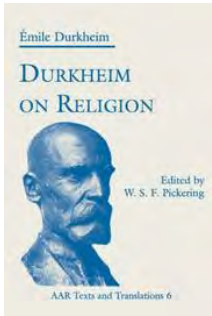


Таким образом, любой социальный феномен как социальный факт имеет полюс «*фактичности*», который противопоставляет «*идею и вещь*», и полюс «*социальности*», который противопоставляет «*индивидуальное – социальному*». Сложности, которые существуют при таком понимании, увеличиваются, так как – согласно Дюркгейму – с необходимостью должна присутствовать идея различия внутреннего и внешнего. В понимании социальных фактов социолог акцентирует: они «состоят в способах действий или мышления, распознанных по тому свойству, что они способны оказывать на отдельные сознания принуждающее воздействие» [Там же, С. 402].

¹ В американском издании работ Дюркгейма целый раздел посвящен «дуализму человеческой природы» [4, Рр. 149 – 166].

² Положение о «вещном» характере социальных фактов оставалось дискуссионным не только во времена Дюркгейма. Уже в XX в. в философии и социологии экзистенциализма была предпринята попытка обосновать «антивещный» характер человеческого бытия. В частности, Ж.-П. Сартр противопоставлял «подлинное» человеческое существование («бытие-для-себя») и «вещное» бытие («бытие-в-себе»).

Особое внимание социолог уделяет групповому сознанию, подчеркивая: «группа чувствует, мыслит, действует иначе, чем это сделали бы ее члены, если бы они были разделены»¹. Выделение отношения *индивид – группа (общество)* и рассмотрение воздействия группы на индивида не должно упускать из вида и обратного процесса – *влияния индивида на общество*. Между этими процессами проходит очень тонкая грань, которая одновременно является границей, разделяющей социологов на *индивидуалистов* и *коллективистов*. Их затянувшийся



спор показывает, что эти теоретические направления правы только совместно и ошибочны по отдельности. Поэтому вопрос стоит не кто прав – «коллективисты» или «индивидуалисты», а как объединить положительные моменты этих подходов, не впадая в крайности. Отношение «*индивид – группа*» – целостно и многосторонне. Поэтому, тот аспект этой проблемы, который фиксирует Дюркгейм в своем творчестве, должен быть рассмотрен, так как он действительно важен, но при этом нельзя забывать, что он

не является единственным. У Дюркгейма отмечается *связь между индивидом и группой, с акцентом на группе*. Нужно подчеркнуть, что французский социолог рассматривает отношение: *индивид – группа – общество* не как целостное отношение, а как совокупность бинарных связей: *индивид – группа, группа – общество и индивид – общество*. Отсутствие целостного понимания отношений ведет к тому, что все различия между формами и типами субъектов будут мыслиться по одной модели. В таком подходе – с аналитической точки зрения – заложены и определенные преимущества. Но одновременно *теряется многообразие возможных отношений*. Если индивид, например, входит в несколько различных групп, может оказаться: то, что выступает нормальной солидарностью в одной группе, для другой выступает как нарушение правил.

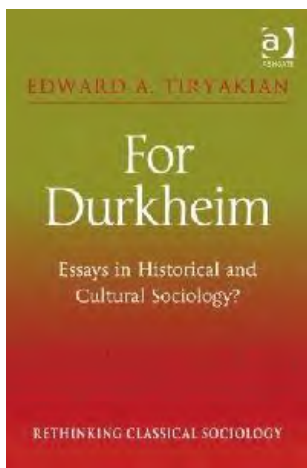
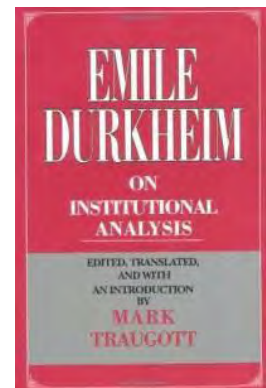
В исследовательской практике Дюркгейма используются два метода социологического анализа: *причинный* – зависимость явления от социальной среды; *функциональный* – как функционируют социальные институты. Сложности в понимании идей Дюркгейма хорошо показал Р. Арон: «Например, преступлением в качестве социального факта оказывается поступок, вызывающий наказание. Если это определение не дано как основное, то нет никаких затруднений; в нем заключен удобный метод обнаружения определенного класса фактов. Но если, используя данное определение, мы применяем так называемый принцип причинности и заявляем, что все феномены этого класса имеют одну единственную причину, даже не поясняя ее, то тем самым мы неявно допускаем тождественность определения по внешнему признаку характеристике сути и этим постулируем, что все собранные в один класс факты имеют одну и ту же причину» [5, С. 364].



¹ О взаимосвязи общей социологической теории Дюркгейма и социологии образования говорит уже то, что приведенное определение группы он затем дословно повторяет применительно к школьному классу: «В классе дети думают, чувствуют и поступают иначе, чем когда они одни. В классе действуют феномены заражения, коллективной деморализации, взаимного перевозбуждения, целительного брожения, которые надо уметь различать, чтобы подавить одни и использовать другие» [18, С. 19].

Как следует из этого рассуждения, основная проблема состоит в довольно частом отсутствии различения *функционального* объяснения и *причинного* объяснения. Основной вопрос: «Не различается кем? Дюркгеймом или интерпретаторами его метода?» На наш взгляд, позитивизм Дюркгейма отличается от позитивизма Конта как раз тем, что Дюркгейм предлагает новую форму позитивизма, а именно – *функциональный позитивизм*. Между тем, его идеи очень часто воспринимаются по «шаблону» позитивизма классического, основанного на детерминистском (причинно-следственном) объяснении социальных фактов. «В процессе объяснения социального явления, – считает Дюркгейм, – нужно отдельно исследовать порождающую его причину и выполняемую им функцию» [11, С. 487]. Проблема состоит в том, что диалектика «*внутреннего и внешнего*» есть переплетение причинных и функциональных отношений. Одно дело, когда внешний социальный факт является формой обнаружения внутренних закономерностей, и совсем другое дело – считать это обнаружение причинно-следственной связью. Следовательно, соответствие между внутренним и внешним, как минимум, может быть *причинным и функциональным*. «Эти два разряда проблем не только следует развести, но в целом первый соответствует действительному порядку фактов. Естественно искать причину явления до того, как пытаются определить его следствия. Этот метод тем более логичен, что решение первого вопроса часто может помочь в решении второго» [Там же].

Акцент на функциональный анализ определил еще одну особенность социологии Дюркгейма – *институционализм*. На более поздних этапах творчества он пришел к определению *социологии как науки о социальных институтах* [13]. Воспитание (образование) и рассматривалось им как *социальный институт*: «Воспитание – явление главным образом социальное как по своим функциям, так и по происхождению» [Там же]; «воспитание... в течение веков и во всех известных обществах обладало всеми признаками социального института» [Там же].



Социология должна была помочь «понять, чем являются, или предположить, чем должны быть воспитательные институты» [Там же]. Эти «воспитательные институты, по Дюркгейму, – аналоги «социального института, главные черты которого они воспроизводят в уменьшенной форме и как бы сокращенно» [Там же].

Школьная жизнь, соответственно, рассматривается как «зародыш социальной жизни», «социальный микрокосм» (*вот он – социологический подход* в отличие от педагогического). Логика институционального анализа и определяет вывод социолога: «Чем лучше мы знаем общество, тем лучше мы сможем объяснить себе все, что происходит в том социальном микрокосме, каковым является школа» [18, С. 261].

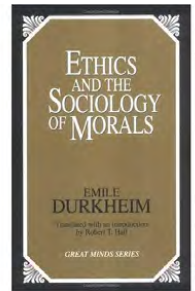
Дюркгейма интересует не только социальный факт, но и *внешнее обнаружение этого факта*: «Конечно, не наказание создает преступление, но лишь посредством его преступление обнаруживается внешним образом, и от него мы

должны отталкиваться, если хотим прийти до понимания преступления» [Там же, С. 444].

Есть два нюанса в *диалектике внутреннего и внешнего* – границы, которые проводит Дюркгейм: *вещь – идея* и *социальное – индивидуальное*, – могут и не совпадать. Да и в полемике с различными формами внутренней интроспекции (ограниченно понятый психологизм) забывается, что «внутреннее» не только отличается от «внешнего», но они – взаимосвязаны. Социальные факты – это законы, обычаи, правила поведения, коллективные представления. Это «образ действия, способный оказывать на индивида внешнее давление и имеющий свое собственное существование, независимое от его индивидуальных проявлений». Социальные факты нельзя смешивать ни с *органическими* явлениями, так как они состоят из представлений и действий, ни с явлениями *психическими*, существующими лишь в индивидуальном сознании и благодаря ему.

С определенной теоретической позиции можно говорить о согласии Дюркгейма и Тарда с *концепцией воздействия*. Но они различаются в понимании способов этого воздействия: там, где один настаивает на *принуждении*, другой – говорит о *подражании*.

Однако и *принуждение* в понимании Дюркгейма не нужно абсолютизировать. Говоря о принуждении по линии отношений группа – индивид, он не считал возможным что-либо навязывать группе, обществу: «Каждый народ имеет свою нравственность, определяемую условиями, в которых он живет. Невозможно поэтому навязать ему другую нравственность – как бы высока она ни была, – не дезорганизуя его; а такие потрясения не могут не ощущаться болезненно отдельными людьми» [22, С. 25]. С другой стороны, в известной мере ему было близок осторожный подход Гегеля: «Человека можно как живое существо принудить, т. е. подчинить власти других его физическую и вообще внешнюю сторону, но свободная воля в себе и для себя принуждена быть не может... Принудить к чему-то можно только того, кто хочет, чтобы его принудили» [8, С. 141].



«Центральная проблема творчества Э. Дюркгейма, прошедшая через всю его жизнь, – социальная или общественная солидарность. Один из главных вопросов, который постоянно интересовал французского социолога, состоял в том, чтобы выяснить, каким образом люди объединяются в общество, что заставляет их это делать. Ответ на этот вопрос был найден им в движущей силе их поведения, которую он определил как социальную солидарность»

Г. Е. Зборовский

Характерна позиция Дюркгейма, что «человеческие страсти успокаиваются только перед лицом нравственной силы, которую они уважают» [11, С. 7].

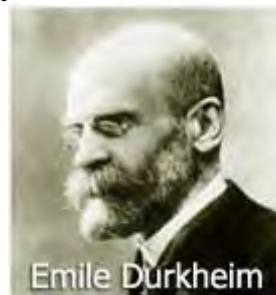
Важное место в социологической концепции Дюркгейма (являющейся методологией его социологии воспитания и образования) занимает *идея социальной солидарности*. Она понималась им как *единство внутреннего и внешнего*, которые различаются как мораль и право; т.е. критерий «внутреннего – внешнего»

различает не только индивидуальное и социальное, но и проявляется в социальном. В таком случае моральность есть *внутреннее внешнего*, а право – *внешнее внешнего*.

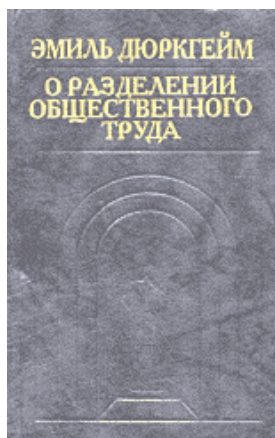
«Главный источник общественной солидарности – разделение труда».

Есть два типа солидарности: *механическая* (отсутствие индивидуальных различий в рамках общества как целого) и *органическая* (основана на взаимодополнении функций, вытекающих из разделения труда). Следствие органической солидарности – создание профессиональных групп. Ей угрожает атомизация общества. Спасение – в активности личности, группы.

Интересен акцент, сделанный Дюркгеймом на описании феномена *социальной солидарности*: «Чем более солидарны члены общества, тем более *поддерживают* они разнообразные отношения как друг с другом, так и с группой в целом; если бы их встречи были редки, они зависели бы друг от друга незначительно и непостоянно» [11, С. 66]. Понимая *солидарность как поддержку*, Дюркгейм интересуется формой нарушения солидарности. Право как внешний символ, для задач, которые решает Дюркгейм, должно быть классифицировано не юридически, а *социологически*. «Для этого труда, – пишет французский социолог, – мы не можем воспользоваться обычными у юристов подразделениями. Придуманные в целях практики они могут быть очень удобными с этой точки зрения, но наука не может удовлетворяться этими эмпирическими и приблизительными классификациями. Самая распространенная – эта та, которая делит право на право публичное и право частное; первое призвано регулировать отношения индивида с государством, второе – взаимные отношения индивидов. Но когда мы пытаемся анализировать эти термины, то демаркационная линия, казавшаяся столь ясной на первый взгляд, стирается» [Там же, С. 69].



Социологическое понимание Дюркгеймом «всякого правового предписания» соотносится с его определением как «санкционированного правила поведения». При этом социолог подчеркивает: «очевидно, что санкции изменяются в соответствии со значением, придаваемым предписаниям, местом, занимаемым ими в общественном сознании, ролью, которую они играют в обществе. Уместно, стало быть, классифицировать юридические правила согласно различным санкциям, которые с ними связаны» [Там же, С. 70].



Дюркгейм подразделяет санкции на *репрессивные* и *реститутивные* (восстановительные). Первые «состоят главным образом в страдании, причиняемом индивиду, или, по крайней мере, его принижении». «Что касается



другого вида, то эти санкции не обязательно влекут за собой страдание индивида, они состоят только в восстановлении прежнего порядка вещей, в приведении нарушенных связей к их нормальной форме тем ли, что инкриминируемый поступок силой приводится к типу, от которого он отклонился, или тем, что он аннулируется, т.е. лишается всякой социальной ценности» [Там же].

Кроме санкционированности, необходимо отметить, что речь идет об *определенных правилах поведения*. Рассматривая поведение *функционально*, Дюркгейм не заостряет онтологического вопроса о том, что есть правила. Более того, он исходит из понимания, что правила – есть, и они должны соблюдаться. Соединение существующих правил с коллективными представлениями решает одновременно две задачи: нарушение правил трактуется как выход за пределы принятых «норм», но эти нарушения – одновременно – возмущают коллективные представления и могут быть зафиксированы внешним образом. «Конечно, идея, которую мы себе создаем о коллективных обычаях, о том, что они собой представляют или чем они должны быть, есть фактор их развития. Но сама данная идея – это факт, который также следует изучать извне, чтобы подобающим образом его определить» [Там же, С. 397].

В дюркгеймовском анализе социального поведения особое место занимает проблематика *соблюдения или нарушения норм* (в последнем случае речь идет о *девиантном* поведении – от лат. *deviation* – отклонение). В этой связи им рассматривается феномен «*аномии*», когда в обществе утверждается «неопределенная и неустойчивая мораль», которая «не может создать дисциплину», когда «граница между дозволенным и запретным, справедливым и несправедливым» неустойчива и, «кажется, может перемещаться индивидами почти произвольно», когда коллективная жизнь «в значительной мере лишена умеряющего воздействия образца» [Там же, С. 6].

Подход социолога значим *идеями технологичности (или ее отсутствия)* в отношениях между людьми и в воспитании¹. Конкретизируя проблему, Дюркгейм пишет: «Нет ничего более ложного, чем антагонизм между авторитетом образца и свободой индивида, который слишком часто старались обнаружить. Наоборот, свобода (мы имеем в виду настоящую свободу, уважение к которой общество обязано обеспечить) сама есть продукт регламентации. Я могу быть свободным только в той мере, в какой другой удерживается от того, чтобы воспользоваться своим физическим, экономическим или каким-либо иным превосходством для порабощения моей свободы, и только социальный образец может воспрепятствовать этому злоупотреблению силой» [11, С.7].

Социологов в данном положении не может не заинтересовать понятие «*социальный образец*». Противопоставление *образца и индивидуальной свободы, справедливо критикуемое* Дюркгеймом, говорит только о том, что ни одна профессиональная деятельность не начинается с «нуля». Отдельный индивид становится, например, преподавателем или врачом, но педагогика и медицина существовали до него. Естественно, что *при встрече индивида и социального института* возникает, с одной стороны, необходимость для индивида ознакомиться с нормами социального института (которые к моменту встречи должны быть), а с другой стороны, – опасность подавления творческой индивидуальности институциональными формами. Когда какой-либо индивид становится врачом, он продолжает медицину как *специфическую деятельность* и как *социаль-*

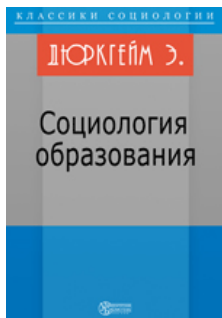
¹ Эта технологичность особенно проявляется в определении «воспитания, применяемого в определенном обществе и рассматриваемого в определенный момент его развития», как «совокупности практик, способов их осуществления, обычаев (привычек)» [17].

ный институт. Беспокойство, зафиксированное Дюркгеймом, как раз и связано с тем, что социальные образцы или игнорируются (анархизм), или хаотичны (аномия). Между тем они нуждаются в регламентации.

Эти совершенно справедливые идеи необходимо дополнить проблемой *изменения социальных образцов*. Очевидно, что отношения между людьми («врач – больной», «учитель – ученик», «писатель – читатель» и т. д.) меняются от эпохи к эпохе и от страны к стране. Но необходимо ответить и на вопрос: «Что же представляет собой социальный образец?» По Дюркгейму, «образец – это не только привычный способ действия; это, прежде всего, *обязательный способ действия*, т.е. в какой-то мере неподвластный индивидуальному произволу» [Там же, С. 8].

И важнейшее моральное правило (требование) к поведению личности (которое и должно быть сформировано в процессе воспитания) – «осуществить в себе существенные черты коллективного типа» [Там же, С. 367]. Но если в «низших обществах» (где господствует *механическая солидарность*) обязанность личности – «походиться на всех, не иметь ничего личного ни в верованиях, ни в обычаях», то в «более развитых обществах» «требуемые сходства менее многочисленны» [Там же].

С развитием общества (по мере становления *органической солидарности*) растворение личности в целостности преодолевается, но и само общество дифференцируется. Вместо «человека вообще» возникают «человеки» «такого-то и такого-то социального типа» [Там же]. Но «даже там, где общество полнее всего опирается на разделение труда, – отмечает социолог, – оно не разрешается в сумму изолированных атомов, между которыми могут установиться только внешние и многолетние отношения» [Цит. по: 23]. Поэтому в «развитых обществах» «человеческое сознание», которое каждый «должен полностью осуществить в себе», «есть не что иное, как коллективное сознание группы, к которой мы принадлежим» [11, С. 367].

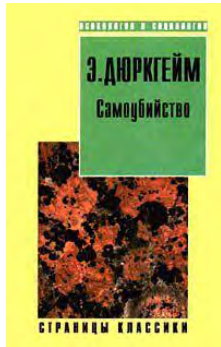


Отмечая значимость соблюдения человеком норм права и обычаев, Дюркгейм подчеркивает роль воспитания в их усвоении: «Когда я действую как брат, супруг или гражданин, когда я выполняю заключенные мною обязательства, я исполняю обязанности, установленные вне меня и моих действий правом и обычаями. Даже когда они согласны с моими собственными чувствами и когда я признаю в душе их реальность, последняя остается все-таки объективной, так как я не сам создал их, а усвоил их благодаря воспитанию» [9, С. 37].

Развивая этот подход, Дюркгейм отмечает, что даже если фактически человек «сможет освободиться от этих правил и успешно нарушить их», он сможет «сделать это лишь после борьбы с ними». Если даже в конце концов эти «правила» и будут побеждены, то «все же они достаточно дают почувствовать свою принудительную силу оказываемым ими сопротивлением». Четко звучит и итоговый вывод социолога: Нет такого новатора, даже удачливого, предприятия которого не сталкивались бы с оппозицией этого рода [9, С. 38].

Понимая *социологию* как «*позитивную науку*», Дюркгейм считал, что у нее «иные задачи, нежели у истории или этнографии» и соотносил ее *предмет*, прежде всего, с «объяснением реальности современной, близкой к нам и, следовательно, способной повлиять на наши идеи и поступки». «Эта реальность – человек, главным образом человек сегодняшнего дня, так как нет для нас ничего более интересного» [20, С. 174].

В характеристике *основной функции* нравственного регулирования в социуме и – тем самым – *воспитания* Дюркгейм близок к Конту. Эта функция – «предупредить всякое потрясение общего сознания и, следовательно, социальной солидарности» [11, С. 368]. Но Дюркгейм углубляет данный подход, вводя понятия «*интеграции*» и «*дезинтеграции*» общества, которые позднее будут развиты в структурно-функциональном подходе Т. Парсонса и его последователей. Терпимость к «оскорблению наиболее фундаментальных коллективных чувств», по его мнению «неизбежно» приведет общество к «дезинтеграции» [Там же].



Подвергая критике «постулат» о существовании «*идеального, совершенного воспитания*, пригодного для всех без исключения людей», Дюркгейм социологически обосновывал изменение воспитания «в зависимости от времени и страны». При этом им не отвергалась и идея общезначимого образования как определенной основы, освоить которую должны все молодые люди: «В самом деле, любой народ обладает известным множеством идей, чувств и религиозных обрядов, которые воспитание должно привить всем детям без различия, независимо от того, к какой социальной категории они принадлежат. Это то самое общее воспитание, которое обычно считается даже подлинным воспитанием. Только оно кажется вполне заслуживающим этого наименования. Ему приписывают нечто вроде превосходства над всеми другими видами воспитания» [18, С. 250]¹.

Особенно значима (в свете нашего многолетнего «реформаторства» в сфере образования) его идея: «Напрасно считать, что мы можем воспитывать своих детей как хотим». Причем, по мнению социолога, одинаково вредно воспитание «согласно слишком устаревшим взглядам или слишком преждевременным». И еще одно заслуживающее внимания замечание французского социолога: «образование может быть реформировано только в том случае, если само общество уже прошло реформы» [13].



¹ Примечательно название, которое было дано сборнику изданных в России его статей и выступлений о проблемах образования, воспитания, школы: Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. М., 1996. Вряд ли оправдано замечание А. М. Осипова редакторам данной книги о неправомерности перевода «educ tion» или как «образования», или как «воспитания». Речь должна скорее идти о сложностях перевода многозначных терминов. Это, в частности, особенно относится к важнейшему для социологии образования понятию «образование». В английском языке, например, и глагол «to educate», и существительное «education» охватывают целую гамму значений – образование, воспитание, культура, тренировка и т. д. Еще сложнее с переводом с русского на английский: воспитатель (ница) – educator, tutor, teacher, governess; обучать – teach, instruct; обучаться – learn, учение – teaching, instruction, tuition (об учителе), learning, studying (об ученике).

Рассматривая воспитание как «воздействие, оказываемое на детей родителями и учителями», Дюркгейм разграничивал его на *сознательное* (передача родителями и учителями с помощью обучения результатов своего опыта) и *неосознанное воспитание* («своим примером, произносимыми словами, совершаемыми действиями мы постоянно лепим душу своих детей»). Цель воспитания, по Дюркгейму, – «сформировать в каждом из нас социальное существо, социальное Я» – систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся: «религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные воззрения».

В русле своей общесоциологической трактовки «*социального факта*» [10, С. 93-95], Дюркгейм обосновал правомерность и необходимость *конкретного изучения воспитания* как «совокупности практик, способов их осуществления, обычаев (привычек)», составляющих определенные факты¹, и – что особенно значимо в плане перспектив *сравнительной социологии* – «сравнивать между собой воспитательные системы», выделяя «*родовые типы воспитания*», соответствующие разным типам обществ. Но самый важный – социологический по духу – вывод ученого: «изменения, произошедшие в материальной и моральной организации современных обществ, требуют параллельных, не менее глубоких изменений ... нашего школьного организма» [13].

На этой методологической основе раскрывается *диалектическое противоречие целей (и соответственно – содержания) образования*: С одной стороны, важно «сделать так, чтобы ученики были больше людьми своего времени», но одновременно – «нужно узнать сегодняшних людей, нужно осознать самих себя, и именно в нас нужно постараться заметить и выделить завтрашнего человека» [Там же].

Особое внимание Э. Дюркгейм уделял исследованию *педагогических институтов* – их возникновению и функционированию – с использованием школьной статистики и систематических наблюдений. С этим связана критика социолога современных ему педагогических теорий, чья «цель состоит не в описании или объяснении того, что есть или что было, а в определении того, что должно быть», ориентированных «не на настоящее, не на прошлое, а на будущее». Соответственно обосновывается



Современная изюшка – монтаж, отражающая роль Дюркгейма как воспитателя

единство педагогики и социологии. По оценке Дюркгейма, «основа всякого теоретического построения в педагогике» – «положение о том, что воспитание – явление главным образом социальное, как по своим функциям, так и по происхождению»; поэтому «педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки» [13, С. 245].

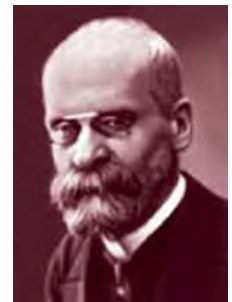
¹ В плане такой конкретики нужно отметить его анализ средней школы во Франции – с постановкой конкретных и перспективных социальных проблем образования, например: как соотносить усилия разных учителей и влияние разных предметов в лицее на воспитание учащихся?

Гуманистическая направленность концепции Дюркгейма особенно проявлялась в обосновании учета воспитателем «зародыша индивидуальности, который присутствует в каждом ребенке», критике «механического и эмпирического воспитания», «прессующих и нивелирующих индивидуальность». Как актуально и сегодня звучит призыв социолога: надо «помешать воспитанию попасть под иго привычки и превратиться в машинальный и неизменяемый автоматизм» – в воспитании недопустима «рутина» [13].

Социологизм не помешал Дюркгейму увидеть *значимость психологии* «в отношении выбора средств воспитания». Это связано с пониманием им *противоречия процесса обучения*: «Если педагогический идеал выражает, прежде всего, социальные потребности, то реализован он может быть все-таки только в индивидах и индивидами» [Там же].



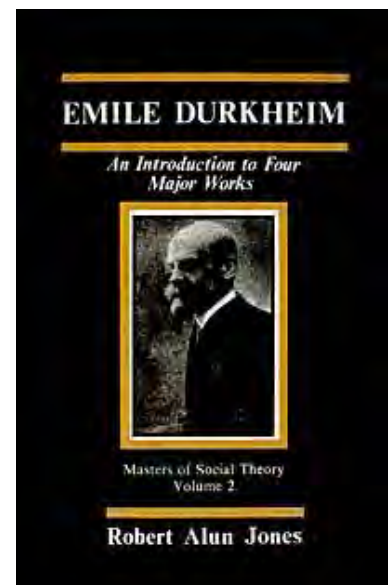
Современная ему школьная система виделась Дюркгейму как состоящая «не только из разработанных практик и методов, освященных наследием прошлого». В ней – «обнаруживаются стремления к будущему, к более или менее ясно осознаваемому новому идеалу». И тем важнее представляется его требование: «хорошо разобратся в этих стремлениях, чтобы оценить, ка-



кое место следует отвести им в школьной действительности». Такое реалистическое отношение к изменению системы образования (по-современному – к пединновациям) определяло неприятие им разнообразных педагогических утопий, да и того, что он так емко определил как «рвение варваров». Жаль, что его предостережение – «нам было бы жалко детей, к которым строго применяли бы метод Руссо или Песталоцци» – не было услышано многими позднейшими «реформаторами» от педагогики.

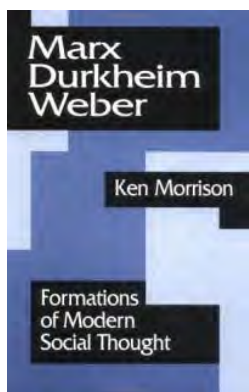
Для *транзитивного общества* (подобного России на рубеже XX – XXI вв.) особенно значима мысль Дюркгейма, что в ситуации «интеллектуального смятения» и пребывания «в неопределенном состоянии между умирающим прошлым и еще неопределившимся будущим» образование теряет «жизнеспособность» [13]. Столь же ярко характеризует он и негативные последствия для системы образования «*ценностного вакуума*», когда «учитель часто с беспокойством спрашивает себя, чему он служит и на что направлены его усилия; он ясно не представляет, как его функции связаны с жизненными функциями общества» [13].

Проблематика воспитания соотносится Дюркгеймом с *социальным контролем*. Важная роль в поддержании «авторитета коллективного сознания» отводится им «*авторитету традиции*». В этой связи социолог фиксирует серьезные изменения, происходящие в социально-экономическом развитии Франции в конце XIX в. и ведущие к ослаблению роли традиций в межпоколенческих отношениях. Росла – исполь-



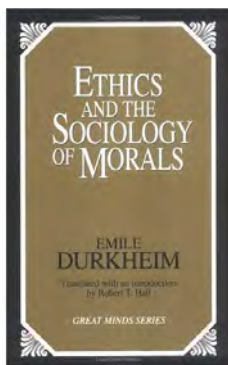
зуем современный термин – социальная мобильность молодежи. И становилось все сложнее поддерживать такие *традиционные условия преемственности поколений*, как «единство места, в котором складываются обычаи», и «единство состава участников коллективного сознания». Ослаблялось «материальное выражение» солидарности – «непрерывное соприкосновение последовательных поколений». Частое общение по разным поводам *с одними и теми же людьми*, когда общество «плотно облегает индивида» (жесткий контроль), сменилось частыми контактами с разными людьми.

В итоге социальный контроль ослабел. Слабело и «сопротивление» общества в отношении молодых людей, «стремящихся эмансипироваться от принятых обычаев», быть «независимыми». «Коллективный надзор безвозвратно ослабляется, общее сознание теряет свой авторитет, индивидуальная изменчивость возрастает», – делал Дюркгейм обобщенный вывод [См.: 12, С. 231-240. Цит. по: 23]. Так, ему на заре индустриальной эпохи удалось выявить тенденцию, тренд, который в «постиндустриальном обществе» проявляется со все большей силой и позволяет некоторым современным юнологам говорить даже не о конфликте поколений, а о «разрыве поколений».



Новаторским был и подход мыслителя к *определению целей «педагогического образования»*. Оно, по его мнению, должно быть сориентировано на то, чтобы «сообщить будущему практику не определенный набор приемов и рецептов, а дать ему полное осознание своей деятельности»; «пробудить в них педагогическую мысль с помощью соответствующей культуры». Такое «осознание» представлялось ему как формирование творческого педагога, который был бы «естественным антагонистом, прирожденным врагом рутины». Такой творческий настрой «помешал бы привычкам усвоиться в неизменной, негибкой форме», «поддерживал» бы педагогов «в состоянии гибкости и податливости, необходимых, чтобы они могли развиваться и приспосабливаться к разнообразию и мобильности условий» [3].

С особой силой подчеркивал Дюркгейм *социально-нравственную роль учителя*: «Учитель, – считал он, – должен врачевать язвы воспитательной системы, как раны собственного отца. Он должен ясно понимать те социальные противоречия, которые вызвали к жизни эти болячки» [See: 2, P. 19. Цит. по: 6].



Среди волнующих социолога проблем среднего и высшего образования – *растущее разделение педагогического труда*, когда «различные предметы, получаемые одновременно одним и тем же учеником, обычно преподаются разными учителями». Дюркгейм ставит вопросы, которые и сегодня не утратили своей актуальности: «Каким же чудом

из этого разнообразия может появиться единство? Как эти предметы могут согласоваться друг с другом, дополнять друг друга так, чтобы образовать целое?» [Там же]. Дискуссионной является и его позиция – «речь не идет о том, чтобы сформировать в лице математика, литератора, естествоиспытателя или историка, но

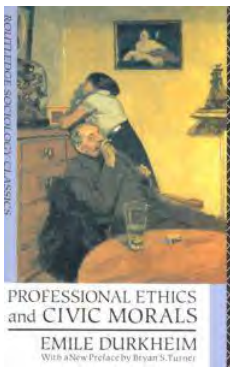
сформировать ум с помощью литературы, истории, математики и т. д.» [Там же]. Но осталось и предупреждение Дюркгейма о недопустимости ситуации, подобной французским лицам его времени, когда «каждый преподает свою специальность, как если бы она была целью в себе, в то время как она лишь средство для достижения цели» [Там же].

Обобщая, можно сопоставить социологическую концепцию воспитания Дюркгейма с психологическим подходом к воспитанию – в оценке самого Дюркгейма (см.: Табл. 9).

Важнейшим видом общественного разделения труда Дюркгейм считал *профессиональное*. Поэтому-то в его анализе проблем образования столь серьезное внимание уделялось профессиональной подготовке. «Каждая профессия, – отмечал ученый, – образует среду *sui generis*, которая требует особых склонностей и специальных знаний, в которой господствуют определенные идеи, навыки, способы видения вещей; а поскольку ребенок должен быть подготовлен к функции, которую он будет призван выполнять, то воспитание, начиная с известного возраста, не может быть одинаковым для всех индивидов» [13].

Более того, *профессиональная подготовка становится социальной потребностью*. «Общество, – подчеркивал Дюркгейм, – чтобы иметь возможность сохраняться, нуждается в том, чтобы труд между его членами разделялся, причем разделялся между ними так, а не иначе. Вот почему оно готовит себе своими собственными руками, посредством воспитания, специализированных работников, в которых оно нуждается» [18, С. 258].

Одним из первых Дюркгейм заговорил о *профессиональной этике*, сформировать которую важно в процессе профессионального обучения. И сегодня актуальны его слова: «Тот, кто отдался определенному занятию, в каждую минуту призывается к общественной солидарности тысячей обязанностей профессиональной нравственности». Нельзя обойти известное положение Дюркгейма, что «в ряду данных функций профессиональная этика существует поистине лишь в зачаточном состоянии. Есть профессиональная этика адвоката и судьи, врача и священника и т.д.



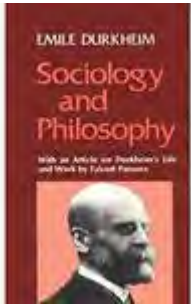
Но если попытаться более или менее ясно сформулировать бытующие идеи относительно того, каковы должны быть отношения нанимателя с наемным работником, рабочего с главой предприятия, конкурирующих промышленников между собой или с публикой, то какие же туманные формулы мы получаем!» [11, С. 6].

Таблица 9

Различие психологической и социологической концепций воспитания
[См.: 18, С.246-261]

Параметры	Психологическая	Социологическая
Цель	«Реализовать в каждом индивидууме определяющие признаки человеческого рода в целом, доведя их до наивысшей степени их возможного совершенства»	Воспитание иногда может быть направлено «на развитие у индивида особых склонностей, которые ему были внутренне присущи и нуждались лишь в том, чтобы начать действовать; в этом смысле можно сказать, что они помогают ему реализовать свою природу». Но «цели воспитания являются социальными, средства, которыми эти цели могут быть достигнуты, необходимо должны носить тот же социальный характер». Воспитание «не имеет единственной и главной целью индивида и его интересы, оно есть, прежде всего, средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования»
Характер	«Существует одно и только одно воспитание, которое, исключая любое другое, подходит одинаково ко всем людям, каковы бы ни были исторические и социальные условия, от которых они зависят».	«Не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; не бывает... общества, где бы различные педагогические системы не сосуществовали и не функционировали параллельно». «И в современных условиях воспитание варьируется в различных социальных классах или типах поселения. Городское воспитание отличается от сельского, воспитание буржуа – от воспитания рабочего».
Реализация	Исходя из того, «что существует <i>одна</i> человеческая природа, формы и свойства которой можно определить раз и навсегда», педагогическая проблема состоит «в поиске того, как воспитательное воздействие должно осуществляться в отношении таким образом <i>определяемой человеческой природы</i> »	«Любой народ обладает известным множеством идей, чувств и религиозных обрядов, которые воспитание должно привить всем детям без различия, независимо от того, к какой социальной категории они принадлежат. Это общее воспитание, которое обычно считается даже подлинным воспитанием». «Каждый тип народа имеет свое собственное воспитание, которое может способствовать его определению так же, как его нравственная, политическая и религиозная организация... Вот почему воспитание столь сильно варьировало в зависимости от времени и страны; вот почему в одном месте оно приучает индивида полностью отдавать свою личность в руки государства, тогда как в другом, наоборот, оно стремится сделать из него самостоятельное существо, законодателя для своего собственного поведения»
Результат	В процессе становления индивида (от новорожденного до человека зрелого возраста) потенциальные возможности, уже существовавшие, заложенные в физическом и психическом организме ребенка, переводятся «в реальные формы бытия», «актуализируются»; высвобождаются «скрытые энергии»	«Дело ... в том, что потребности варьировали, и варьировали они потому, что социальные условия, от которых зависят человеческие потребности, не оставались одинаковыми»
Наука – основа педагогики	Если человек носит в самом себе все зародыши своего развития, то его одного надо наблюдать, чтобы определить, в каком направлении и каким образом этим развитием следует управлять. Важно знать только, каковы его природные способности и какова их сущность. А наука, имеющая объектом описание и объяснение индивидуального человека, – это <i>психология</i> .	«Воспитание – явление главным образом социальное как по своим функциям, так и по происхождению». «Воспитание начало становиться настоящей сферой общественного обслуживания, так как с конца минувшего века мы видим, как не только во Франции, но и во всей Европе оно все более стремится стать объектом прямого контроля и управления со стороны государства». «Педагогика зависит от <i>социологии</i> сильнее, чем от любой другой науки»

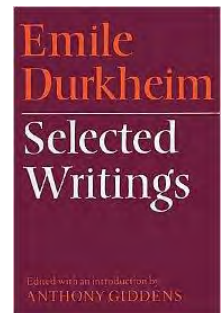
Отметим, что речь идет о *профессиональной этике*. Но *профессиональность* трактуется не только как *определенный вид деятельности* (врач, солдат, священник и т.д.), но и как *различные типы социальных отношений*. При этом одни из них имеют ярко выраженный *индивидуальный* характер, а другие – *коллективный*. Тем не менее, можно зафиксировать: не только *деятельность* является *профессией*, но и *отношения* деятеля с другими людьми должны быть *профессиональными*. На наш взгляд, как раз на пересечении этих проблем –



профессия как деятельность и профессиональность отношений – и возникают проблемы, одна из которых – *призвание*. Другими словами, не только сам человек своей деятельностью показывает свой профессионализм, но и другие люди в отношениях с ним должны зафиксировать это профессионально.

Соответственно, утрачивает значение *абстрактное (общекультурное) понимание развития личности*, когда «совершенным человеком» «казался тот, кто, умеет интересоваться

всем и не привязывается ни к чему исключительно». Дюркгейм критически относится (у него самого сказано «крепче» – «не доверяем», «испытываем неприязнь», это – «нечто антисоциальное») к «дилетантизму». «Не без основания общественное чувство испытывает все более решительное отвращение к дилетанту и к тем людям, которые не хотят отдаваться целиком какому-нибудь профессиональному занятию». *Дилетантам* – людям, «единственная забота которых – сформировать и усовершенствовать все свои способности, однако, определенно никак не используя их и не жертвуя ни одной из них», Дюркгейм противопоставляет «компетентных людей». «Компетентный человек» «не стремится быть всесторонним, но производит», «имеет свою ограниченную задачу и посвящает себя ей», «делает свое дело, оставляет свой след».



Дюркгейм обосновывает современный ему категорический императив морального сознания: «сделай себя способным с пользой осуществлять *определенную функцию*». Но при этом отмечает, что это только одна сторона категорического императива, которая в своем развитии приведет к тому, что «ремесло прогрессирует, а ремесленник регрессирует». В связи с такой формулировкой проблемы и возникает динамический конфликт, который «не содержит в себе ничего удивительного, так как нравственная жизнь отвечает различным и даже противоречивым потребностям» [11, С. 46-47].

Такое понимание позволило французскому социологу не только противопоставить *дилетантизм* и *компетентность*, но и акцентировать профессионализм как важнейшее качество работника. *Горе обществу, становящемуся обществом дилетантов и непрофессионалов!!*

Обратим внимание и на важное замечание Дюркгейма: «Чтобы разделение труда производило солидарность, недостаточно того, чтобы каждый имел свое занятие; необходимо еще, чтобы это занятие ему подходило» [Там же, С. 48]. Этот акцент (*подходит ли занятие человеку?*) – важнейший момент реализации *профориентационной функции образования*, который и сегодня учитыва-

ется не очень часто. Не слишком ли часто *воспитатели* (родители, учителя, организаторы профориентационной работы, СМИ и т.д.) больше озабочены иным аспектом проблемы – *поиском занятия для человека?*

В свете современных дискуссий об отношении к истории и историческим памятникам актуально звучит замечание Дюркгейма: «Вкус ребенка формируется, приходя в соприкосновение с памятниками национального вкуса, заветами предыдущих поколений. Иногда даже мы видим, что такие памятники в течение долгих веков подвергаются забвению. Затем, в то время как воздвигшие их нации уже давно погасли, они снова показываются на свет божий и снова начинают свое существование в среде нового общества. Это и является характерной чертой того очень редкого явления, которое носит название Возрождения» [15, С. 114].

Дюркгейм весьма чутко уловил важное *качественное изменение социальной роли системы образования*: «воспитание начало становиться настоящей сферой общественного обслуживания». С конца XVIII в., – фиксирует социолог, – «не только во Франции, но и во всей Европе оно все более стремится



стать объектом прямого контроля и управления со стороны государства». «Если общество придает этому делу столь важное значение, – отмечает он далее, – то потому, что оно чувствует заинтересованность в нем. И действительно, только широкая общечеловеческая культура может дать современным обществам граждан, в которых они

нуждаются» [13]. Так и хочется напоминать нашим законодателям при утверждении очередного бюджета этот совет из прошлого – об огромной отдаче затрат на развитие образования.

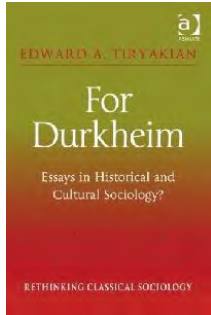
До выделения социологии науки в самостоятельную отраслевую социологию многие идеи о характере социологии как *науки* можно рассматривать и в рамках социологии образования (тем более что школах и университетах преподаются и изучаются различные науки, а в университетах еще и проводятся научные исследования). Впрочем, сам Дюркгейм обосновывает эту *связь образования и науки*. Отмечая, что детям преподается «уже готовая наука», он ставит вопрос и о «преподавании» «науки, которая еще создается». Наука, – справедливо считает социолог, – «становится по-настоящему действенной только при условии передачи другим людям», не оставаясь «заточенной в мозгу тех, кто ее создает». И ставится социальная задача: использовать «целую сеть социальных механизмов» для такой передачи. Именно в этом смысле он соглашается с определением О. Вильмана¹, что «ученые – это учителя для своих современников», добавляя – «разве не называют школами



¹ О. Вильман – немецкий педагог, последователь Гербарта [См.: 7].

группы, которые образуются вокруг них»? [13]. Не менее ценно и стремление Дюркгейма, чтобы в образовании «больше проявлялся *дух науки*» [3, Цит. по: 19].

Особую значимость имеет и сегодня глубокое замечание Дюркгейма о качественном отличии *научной* социологии от обычного наблюдения социальной жизни и социальных явлений: «Если действительно достаточно только открыть глаза и быть внимательным, чтобы тотчас же заметить законы социального мира, то социология оказалась бы лишней или, по крайней мере, очень простой» [15, С. 377]. Познание «законов социального мира» и определяет характер *социологии как науки*.



Характерна и мысль Дюркгейма о *возможности ошибок в научном познании* и об их поучительности: «Наука, только еще вчера зародившаяся, имеет право ошибаться и идти ощупью, если только она сама сознает свои ошибки и колебания и тем самым предохраняет себя от возможности их повторения» [Там же, С. 3].

Для Дюркгейма социология как наука и используемый ею научный метод – «*независимы от всякой философии*»¹. Смысл его подхода в том, что социология, возникшая из «великих философских доктрин», должна отказаться от «привычки опираться на какую-нибудь систему», от каких-либо исходных «доктринальных значений», ей «не следует принимать сторону какой-нибудь из великих метафизических² гипотез». Свои принципы (в частности, «принцип причинности») социология должна выдвигать «не как непреложный постулат разума, а как постулат эмпирический, результат правомерной индукции» [11, С. 523]. Поэтому социология не должна быть ни «позитивистской, эволюционистской, спиритуалистической» и т. д., ни «индивидуалистической, коммунистической, социалистической» и т. д. [Там же, С. 523-524]. Ее роль он видел в том, чтобы «освободить нас от всех партий, не столько противопоставляя одну доктрину другим, сколько приучая умы занимать по отношению к социальным вопросам особую позицию, которую внушить может только наука» [Там же, С. 525].

Впрочем, полностью освободиться от мировоззренческого характера своей социологии не удалось и Дюркгейму, хотя его позиция о неправомочности для подлинной объективной науки во имя каких-то «идеологем» поступаться истиной значима и в наши дни.

Много сделавший для развития, распространения и популяризации социологии Дюркгейм был реалистом и категорически возражал против недостаточно подготовленного включения ее как учебной дисциплины в колледжах и университетах. «Нетерпеливые умы, – подчеркивал он, – начинают думать, что мы движемся недостаточно быстро. Даже поступали предложения создать в

¹ Отмечая роль созданного им социологического журнала «L'Année sociologique», Дюркгейм среди прочего отметил возможность увидеть, что социология «не обречена оставаться отраслью общей философии», «способна тесно соприкасаться с конкретными фактами, не превращаясь просто в упражнение в области эрудиции» [11, С. 394].

² В те времена «метафизический» было синонимом «философского». Дюркгейм фактически распространяет на социальные науки известный призыв И. Ньютона: «Физика, бойся метафизики!»

каждом университете специальную кафедру социологии, забывая, что для этого понадобилась бы целая армия социологов, которых мы не можем просто назначить, что социология заинтересована в укреплении своих еще совсем свежих успехов, а не в их распространении» [1, Р. 74. Цит. по: 19].

Каким контрастом с позицией Дюркгейма выглядит «ускоренное» введение в учебные планы российских вузов в 1990-х гг. социологии, политологии, культурологии и т.д., в течение нескольких лет преподававшихся неспециалистами. Правда, сегодня ситуация выглядит не менее парадоксально (точнее – трагикомично): многие вузы, откликнувшись на запрос времени, подготовили за эти годы молодые квалифицированные кадры, но после очередного изменения учебных планов (кроме философии и истории Отечества, остальные гуманитарные предметы, включая социологию, превратились в «дисциплины по выбору» и явно не выдерживают конкуренцию с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, особенно в бакалавриате) эти кадры для вузов – в плане преподавательской деятельности – зачастую оказываются ненужными.

Серьезно заставляют задуматься и современных ученых размышления классика о характере науки, ее преемственности и прогрессе: «Каждая концепция, имеющая какое-нибудь объективное основание, не связана неразрывно с личностью автора; в ней есть нечто безличное, благодаря чему она переходит к другим людям и воспринимается ими; она способна к передаче. Благодаря этому в научной работе создается возможность известной преемственности, а в этой непрерывности лежит залог прогресса» [15, С. 5].

В «промышленном обществе», где ведущей становится экономическая функция, «престиж науки, по Дюркгейму, определяется «в той же мере, в какой она может служить практике» [11, С. 7-8].

В творчестве Дюркгейма не только завершилась институционализация социологии (и социологии образования)¹. Он остро поставил и вопрос о будущем нашей науки, во многом предвосхитив современные дискуссии – с подачи М. Буравого – о «*публичной*» социологии. В постановке классика проблема была поставлена так: «для социологии настал момент отказаться от, так сказать, светских успехов и обрести эзотерический характер², приличествующий всякой науке» [11, С.527]. Иными словами – или «проигрыш в популярности» или «выигрыш в достоинстве и авторитете». Мнение Дюркгейма вполне определенное: Пока социология «оказывается втянутой в борьбу партий», «довольствуется лишь тем, что обрабатывает с большей логикой, чем толпа, общепринятые идеи», она «не требует никакой особой квалификации» и «не вправе говорить так громко, чтобы заставить умолкнуть страсти и предрассудки» [Там же].



Изошутка:
К. Маркс,
Э. Дюркгейм,
М. Вебер.

Позиция ученого четкая – только став объективной Наукой, социология «сможет выполнить свою задачу», свое назначение. Реально пони-

¹ Кстати, Дюркгейм был первым в мире профессором социологии.

² Эзотерический – от греч. *esōterikós* – внутренний – сокровенный, понятный лишь избранным, предназначенный лишь для посвященных [21, С. 1386].

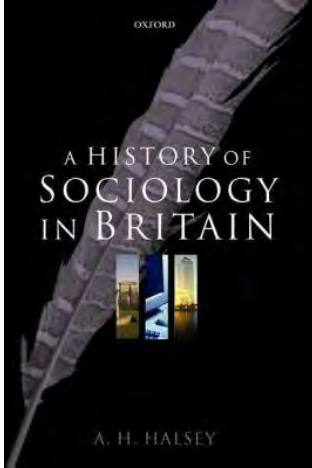
мая, что до этого времени «еще далеко», Дюркгейм обращается к коллегам: «Нам нужно трудиться уже теперь, чтобы когда-нибудь она была в состоянии ее осуществить» [11, С. 527]. Во имя решения этой задачи он и трудился всю свою жизнь, разработав одну из самых глубоких социологических концепций.

Список литературы:

1. Durkheim E. L'Etat actuel des études sociologiques en France (1895) // Durkheim E. Textes 1. Paris: Minuit, 1975. P. 73-108.
2. Durkheim E. The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France / Tr. by Peter Collins. L., 1977.
3. Durkheim E. Enseignement philosophique et l'agregation de philosophic (1895) // Durkheim E. Textes 3. Paris; Minuit, 1975.
4. Emile Durkheim on Morality and Society / ed. and with introduction by R. N. Bellah. Chicago: The University of Chicago Press, 1973. Pp. 149 – 166
5. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М.: Прогресс, 1993. 603 с.
6. Бим-Бад Б. М. Эвристические функции историко-педагогической науки. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=194&binn_rubrik_pl_articles=104
7. Вильман О. Дидактика как теория образования. Т. 1–2, М.: Тихомиров, 1904–1908. Т.1. – 470 с., Т. 2. – 678 с.
8. Гегель Г. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
9. Дюркгейм Э. // Общая социология. Хрестоматия / Сост. А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин; Пер. В.Г. Кузьминов; Под общ. ред. Н.И. Лапина. М.: Высш. шк., 2006. 783 с.
10. Дюркгейм Э. Метод социологии. Что такое социальный факт? // Кравченко С.А. Социология: парадигмы социологического воображения. Учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Эк-замен», 2004. 624 с.
11. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с фр. и послесловие А. Б. Гофмана. М.: Наука, 1991. 576 с.
12. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Этюды об организации высших обществ / Пер. с фр. П. Юшкевич. Одесса: тип. Г.М. Левинсона, 1900. 332 с.
13. Дюркгейм Э. Педагогика и социология [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/durkgeym_socilogija/03.aspx
14. Дюркгейм Э. Самоубийство. СПб.: Изд-во Союз, 1998. 492 с.
15. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер. с фр. с сокр.; под ред. В. А. Базарова. М.: Мысль, 1994. 399 с.
16. Дюркгейм Э. Социология и социальные науки [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/durkgeym_socilogija/03.aspx
17. Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. М.: ИНТОР, 1996. 234 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/2/0060/2_0060-1.shtml
18. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 352 с.
19. Каради В. Стратегии повышения статуса социологии школой Эмиля Дюркгейма [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sociologos.net/karady-durkgeim>
20. Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология. / Пер. с англ., нем., фр. Сост. и общ. ред. А. Н. Красникова. М.: Канон+, 1998. 432 с.
21. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. 1456 с.
22. Социология: хрестоматия. Учебное пособие/Сост.Р.А.Разин. - Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та. 402 с.
23. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. СПб.: Евразия, 2002. 533 с.
24. Чеснокова В. Эмиль Дюркгейм. Общественное сознание. Социологический метод [электронный ресурс] Режим доступа: ПОЛИТ_РУ Эмиль Дюркгейм_ Общественное сознание_ Социологический метод.mht

Глава 4. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОЙ АНГЛИЙСКОЙ СОЦИОЛОГИИ

По оценке О. В. Алтуниной, в начале XIX в. в Англии стали «определяться базовые критерии социологического знания, соответствующие тем эталонным критериям, которые сформировались в научном сообществе. Это сообщество и его социальная среда осознали необходимость и возможность создания новой науки. Предыстория науки закончилась, началась ее история, которую в Англии, прежде всего, связывают с именами Дж. Ст. Милля и Г. Спенсера» [10]¹.



Становление английской социологии и социологии образования определялось, как отмечают исследователи [См.: 1-2, 4, 9, 14-15], воздействием трех основных факторов:

- *влияние английской политэкономии* (А. Смит, Д. Рикардо), что проявлялось в позитивном толковании рынка, чья «невидимая рука» регулирует все отношения в обществе. Отсюда вера в *рациональное управление* и принятие рациональных управленческих решений, если они будут опираться на правильные статистические данные. Ориентация на сбор этих данных определила уже к сер. XIX в. растущее влияние *эмпирического* подхода в социологии. Вместо общего теоретизирования «акцент был сделан на разработке более точных показателей, лучших методов классификации и сборе данных, улучшенных показателей, отображающих жизненные процессы, создании лучших методов сравнения отдельных групп данных, и т. д.» [1, Р. 18. Цит. по: 14, С. 53]. Поэтому между теоретико-социологическими работами классиков английской социологии (Г. Мартино, Дж. С. Милль, Г. Спенсер), внесшими заметный вклад в становление мировой социологии, и дальнейшим развитием теоретической социологии в Великобритании образовался своеобразный разрыв. На первый план в сфере социальных наук вышли эмпирическая социология и социальная антропология²;

- *мелиоризм* (от лат. *melior t i o* – улучшение) – представление о естественном развитии общества в сторону постоянного улучшения. В русле мелиоризма путь к решению социальных проблем виделся преимущественно в исправлении личности. Истоки такого понимания были связаны с обращением статистических исследований к отдельным индивидам. Мелиоризм порождает преимуще-

¹ Можно согласиться с Алтуниной в части отнесения известного экономиста и логика Дж. Ст. Милля к «социологам». Позднее в интересной и глубокой работе о развитии эмпирической социологии в Западной Европе [12] Н. И. Лапин посвятит ему целый раздел (6.1. Логическое обоснование Миллем социологии как теоретической и эмпирической науки), где, в частности, отметит: «Многообразен вклад Джона Стюарта Милля в развитие науки XIX в.: в логику и философию, в политическую экономию, психологию, социологию, этику. Самый значительный вклад он внес в разработку проблем логики научного познания. Благодаря своим научным достижениям Милль стал основателем английского позитивизма и оказал устойчивое влияние на развитие науки, распространившееся и на XX в.» [Там же, С. 81-82].

² «Своеобразие развития социологии в Британии состоит в том, что в отличие от некоторых других стран ряд проблем, социальных институтов и отношений наиболее плодотворно и эффективно исследовался здесь в рамках не самой социологии, но социальной антропологии» [10, С. 265]

ственно *консервативную* ориентацию британской социологии¹. «Британские ученые, – подчеркивает Дж. Ритцер, – «осознавали, что в обществе имелись проблемы (например, бедность), они все еще верили в общество и хотели сохранить его таким, каким оно было. Их желанием было предотвратить насилие и революцию и реформировать систему таким образом, чтобы она и далее сохраняла свою сущность» [14, С. 54]. Таким установкам соответствовал «исторический компромисс» в английском обществе, установившийся после революции XVII в.;

- *эволюционизм*, связанный с огромным влиянием на духовный климат английского общества теории Ч. Дарвина [Там же].

Специфичным был и процесс *институционализации социологии*. Первое социологическое объединение – *Лондонское социологическое общество* (1903) – в отличие от аналогичных научных сообществ в США, Франции, Германии охватывало не столько социологов-профессионалов, сколько «представляло собой весьма странное смешение энтузиастов, ученых-несоциологов и дилетантов» [13].

В самом начале развития социологии в Великобритании существенную, но частично непризнанную роль сыграл Дж. М. Уайт, шотландский землевладелец и бизнесмен, занимавшийся филантропией в сфере образования. Спонсорская поддержка Уайта позволила социологии в Великобритании добиться такого же институционализированного академического статуса, как во Франции, Германии и США. Уайт спонсировал курс социологии в Лондонской школе экономики и политических наук, который в 1904-1905 гг. вел шведский антрополог и социолог Э. А. Вестермарк. И это был первый опыт институционализации социологии как академической дисциплины в Великобритании [См.: 4; 9].

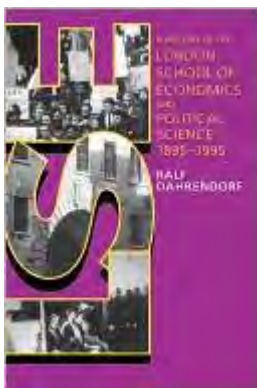
В 1907 г. в Лондонской школе экономики и политических наук (основана в 1895 г.) был создан факультет социальных наук и на нем открыта кафедра социологии (курс читал Л. Хобхауз) [См.: 12, С. 102]. С ее открытием была связана поучительная история. Потребность в изучении социологии, необходимость в лучшем информировании власти и граждан о социальных, политических и экономических процессах с начала XX в. ощущалась все сильнее. Сформировалась концепция «*социальной науки*» как универсальной науки, ядром которой и должна была стать социология.



Лондонская школа
экономики



Лондонская школа
экономики



¹ Что не исключало, как мы увидим далее, изрядной доли либерализм в теориях и общественной деятельности и Г. Спенсера, и Дж. С. Милля, и Г. Мартино.

Но практическая реализация этих идей требовала финансовых затрат (в том числе и на стипендии студентам – будущим социологам). И тут нашелся энтузиаст – меценат Джон Мартин Уайт, который на протяжении ряда лет вносил важный вклад (в том числе и финансовый) в утверждение социологии как академической дисциплины. Его целью было – установить академический статус социологии в университетах и придать научный статус социологическим исследованиям. Характерно, что указанная кафедра носила его имя [8, Р. 32]. А Р. Дарендорф, позднее руководивший Лондонской школой экономики и политических исследований, воздал должное благородству Уайта [См.: 3].

Написал об Уайте и подумал, почему сферой отечественного меценатства, как правило, становится художественная культура и крайне редко наука и образование (особенно – социологическая наука и преподавание социологии)?

Список литературы:

1. Abrams Ph. The Origins of British Sociology: 1834-1914. Chicago: The University of Chicago Press, 1968. 304 p.
2. Bulmer M. Essays on the history of British sociological research. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 272 p.
3. Dahrendorf R. History of the London School of Economics and Political Science: 1895-1995. Oxford University Press, 1995. 632 p.
4. Halsey A. H. A history of sociology in Britain: science, literature, and society. Oxford University Press, 2004. 304 p.
5. Reba N. Soffer. Why Do Disciplines Fail? The Strange Case of British Sociology // The English Historical Review, 1982 Vol. 97, No. 385 Pp. 767-802. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.chss.uqam.ca/Portals/0/docs/sts8020/\(10\)Soffer.pdf](http://www.chss.uqam.ca/Portals/0/docs/sts8020/(10)Soffer.pdf)
6. Rithzer G. The Origins of British Sociology // Sociological Theory. McGraw Hill, 2000. Pp. 29-33
7. Rocquin B. «The Flo ting discipline»: British sociology nd the f ilure of institution l t-tachment (1911-1938) // New Ze lnd Sociology. Vol. 22. № 1. 2007. Pp. 45-67.
8. Scott J., Bromley R. Envisioning Sociology: Victor Branford, Patrick Geddes, and Social Reconstruction. N. Y.: SUNY Press, 2013, 298 p.
9. Sociology Research News. 2005. №3. Issue 2. April.
10. Алтунина О. В. Становление социологии в Великобритании. Дисс. на соиск. уч. степени канд. социол. н. М.: ИСПИ РАН, 2003. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-sotsiologii-v-velikobritanii#ixzz2cwiqgl9q>
11. История социологии в Западной Европе и США. Отв. ред. Осипов Г.В. М.: Норма, 2001. 576 с.
12. Лапин Н. И. Эмпирическая социология в Западной Европе. Учебное пособие. 2004. 122 с.
13. Лондонское социологическое общество [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.osvita-plaza.in.ua/publ/londonskoe_sociologicheskoe_obshhestvo/452-1-0-45669
14. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
15. Трахтенберг О. Очерки по истории философии и социологии Англии XIX в. М., 1959. 116 с.

4. 1. Проблемы образования и воспитания в творчестве первой женщины-социолога Г. Мартино



Harriet Martineau,
Гарриет Мартино
1802-1876

Гарриет Мартино интересовалась широким кругом социальных проблем (браки и семья, дети, статус и неравноправие женщин, расовые отношения и др.), активно проявила себя как философ и политэконом, журналист и писатель, общественный деятель.

Среди многих характеристик Г. Мартино, которые можно встретить в научных и справочных публикациях (одна из самых замечательных и популярных писательниц своего времени; приверженец позитивистской философии; одна из первых феминисток; социальный теоретик; журналист и т. д.), особое внимание привлекают два момента – все чаще она рассматривается как «первая женщина-социолог» [6, 17] и – что особенно важно в курсе нашего анализа – ее называют «*воспитателем общества*» («public educator», «popular educator» [10, 14]).

Ей, действительно, было присуще «горячее желание воспитывать всех» [19, Р. 3]. Но нужно учесть и важный момент в подходе Мартино, который был отмечен исследователем ее социологического наследия М. Хиллем, – в любом своем обращении к читателям она ожидала от них *сотворчества*, надеясь, что они будут «проверять, анализировать и даже спорить, критиковать» все прочитанное [3, Р. XXV].

Г. Мартино внесла серьезный вклад в становление социологии, хотя длительное время этот вклад ограничивался ее переводом на английский язык «Курса позитивной философии» О. Конта [12].

Сказывалась общая недооценка роли женщин в развитии и институционализации социологии как науки. К Мартино, бывшей *первой* среди женщин-социологов, в полной мере относятся слова Дж. Ритцера: «развивавшаяся социологическая дисциплина сочла этих женщин не более чем второстепенными социологами и теоретиками социологии»

Книга «привлекает внимание социальной науки к инновационным идеям и исследованиям Гарриет Мартино. Обращение к социологической практике Мартино своевременно, помогая нам справиться с трудными вызовами XXI века»

Бывший президент АСА

Дж. П. Фигин (Feagin) о коллективной монографии об Г. Мартино [1]

Сегодня, когда феминизм превратился в серьезное направление современной социологии, такой подход, который Ритцер назвал «пугающим свидетельством силы внутридисциплинарной гендерной политики, а также во многом бездумной и некритичной трактовки социологией своих собственных разработок» [25, С. 75-76], все более преодолевается.

Социологический характер идей Мартино наиболее четко проявился в ее понимании *общества*, в исследовании которого, по ее оценке, «необходимо обращать внимание на все его аспекты, в том числе на ключевые политические, религиозные и социальные институты». Основным принципом социального

развития Мартино считала *эволюцию*. Для нее «весь смысл познания, прогресса и рационального нравственного существования состоял в улучшении и благополучии членов общества» [4, Р. 186; 18, Р. 7].

Мартино отличалась оптимистической верой в доброту и потенциальные возможности человечества, в право всех и каждого на свободу обращения к религии в поисках морального порядка и совершенства. Она надеялась, что Разум, опыт и эксперимент смогут «разгадать законы природы» [19, Р. 3]

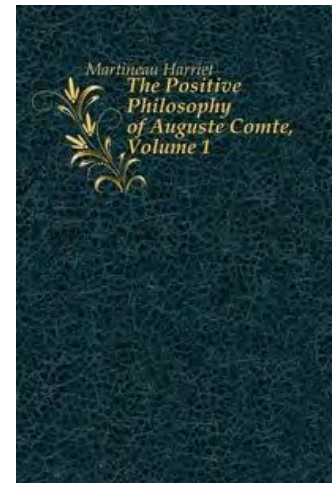
Естественный «закон природы», – по мнению Мартино, – определяет направление и перспективы развития человечества. Что касается «каждой добродетели или каждого порока», проявляющихся в данном обществе с той или иной силой, то их распространение она связывает «с действием обстоятельств, присущих данной социальной системе» [11, Р. 38-39]. «Человеческое поведение, – по мнению Мартино, – результат влияния всех сил, действующих в рамках данной социальной системы».

Для понимания ее подхода важным является сочетание «влияния естественных законов на человеческое существование» и «моральной ответственности и активности каждой личности» [4, Р. 185-186; 18, Р. 5].

Осуществленный Мартино перевод «Позитивной философии» О. Конта определил *влияние позитивизма* на ее теоретические взгляды. Свой интерес к идеям Конта Мартино связывает не только с собственной их высокой оценкой – уверенностью, что «такие работы рано или поздно получают заслуженную славу» [12, Р. 18]. Не менее значима для нее и реальная духовная атмосфера английского общества того времени. В ее оценке она близка к контовской характеристике «*анархии умов*». Отмечая, что «мы живем в удивительное время», она выделяет «*конфликт мнений*», который «оказывает влияние не только на устойчивые основы знаний, необходимых для нашего духовного, морального и социального прогресса, но и ставит под вопрос знания, которые мы обрели в прежние эпохи» [Ibid., Р. 18]. Ситуация идейной дезориентации порождает «моральную опасность для государства», когда многие англичане не имеют устойчивых убеждений (у них нет «якоря»), они утратили «веру, которая была основанием для твердых и ясных убеждений наших отцов в их время» [Ibid., Р. 19].

Мартино ставит вопрос о том, будет ли переходный этап от одного порядка убеждений к другому более длинным или коротким. Она видит в работах Конта «самые большие усилия», которые были приложены, чтобы избежать отмеченной «моральной опасности», убеждена, что идеи Конта повлияют на огромное количество «блуждающих», помогут им преодолеть безразличие или безрассудные сомнения, моральную неуверенность и депрессию [Ibid., Р.21-22].

Основную заслугу Конта она видит в *генеалогии наук*, включая и социальную науку (Social science) – пока еще незрелую и неупорядоченную (crude and confused). При этом «позитивная философия» Конта рассматривается ею как важный шаг к «истинной науке будущих поколений». Она солидаризирует-



ся с его критикой теологического и метафизического этапов развития, подчеркивая значимость научного проникновения вглубь Вселенной и открытия всеобщих, неизменных законов, которые действуют и на человечество, как часть целого [Ibid., P.25].

Книга Конта, – обобщает Мартино, – поможет каждому понять, «насколько велики наши способности, как ограничены еще наши знания, как благородны те высоты познания, которых мы надеемся достичь» [Ibid.]. А «позитивная философия» позволит «поднять надежды и усилия человека на наивысший достижимый уровень» [Ibid., P.25-26]

Исследователи [4, P. 185-186; 18, P. 17-18] отмечают ряд *принципов позитивизма* Конта, наиболее значимых для Мартино:

- основа всех знаний – *эмпирические факты*;
- существует методологическая *согласованность и иерархия всех наук*, в этой иерархии социальные науки и социология занимают первое место;
- человеческий разум логически и исторически разворачивается в соответствии с «законом трех стадий» (теологическая – метафизическая – позитивистская);
- наука имеет значение не только для реализации теоретических (интеллектуальных) целей, но и для достижения практических социальных целей;
- теоретический и эмпирический подходы взаимосвязаны и один без другого не имеют значения и бесполезны;
- возможность объективного понимания мира возникает лишь на позитивной стадии, когда предыдущие стадии превзойдены;
- социальный прогресс должен быть научно обоснован («закон прогресса, – пишет Мартино, завершая предисловие к «Курсу позитивной философии» Конта, – проявляется на протяжении всей человеческой истории» [12, P. 26]).

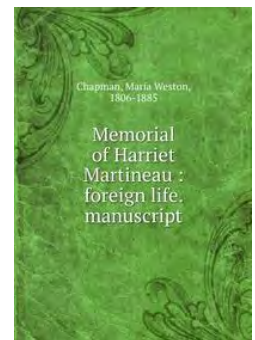


Особенно значительный вклад Мартино в становление социологии (и – тем самым – *отраслевых социологий*) связан с разработкой теории и практики *наблюдения* – важнейшего инструмента эмпирического социологического исследования [7, 11, 13, 14].

Поставленные Мартино вопросы («Во имя каких целей наблюдать?», «Что наблюдать?», «Как наблюдать?»), ее книги, основанные на наблюдении и впечатлениях во время ее многочисленных путешествий (в Америку, континентальную Европу, на Восток [7, 9, 11, 13, 14, 15]), имеют достаточно *широкую профессиональную значимость* для всех специалистов, у которых (как например, педагогов, воспитателей) *наблюдательность, умение наблюдать* – важнейшее профессиональное качество.

И все-таки акцент она делает на *социологическом наблюдении* – *наблюдении нравов и обычаев*.

Мартино считала необходимой *интеллектуальную подготовку и обучение для участия в наблюдении* [11, P. 13]: неподготовленный наблюдатель не сможет научно изучать «принципы морали» и «национальные обычаи, нравы»



[Ibid., P. 14]. Наблюдатель-новичок («neophyte») должен избегать поспешных обобщений и скороспелых решений, которые могут привести к дезинформации [Ibid., P. 19].

Мартино относится с пониманием к тому, что многие специалисты в своей профессии или в конкретной науке явно недостаточно знакомы с *наукой о морали* (именно такого общего понимания сущности социологии она придерживается), наукой еще недостаточно развитой, не очень определенной и «самой трудной в ее практическом применении». Многие ли туристы, рассуждающие о том, как живут иностранцы, проводили аналогичные исследования в домашних условиях? Кто из проживших в Лондоне всю свою жизнь готов объяснить, каковы присущие ему нравы и обычаи? – постановка таких вопросов для нее типична. Мартино отмечает и *сложности наблюдения нравов и обычаев*.



В частности, лишь с немногими из тех, кого он видит, наблюдатель сможет поговорить, пообщаться (расчет социолога очень жесткий – с 1 из 10000). У тех, с кем он беседует, часто совершенно различные взгляды о тех или иных предметах и явлениях, которые он собирается наблюдать. Информация, предоставляемая одним, порой противоречит информации другого. В итоге наблюдатель оказывается перегруженным множеством несвязанных или противоречивых данных.

Даже в естествознании, где – как подчеркивает Мартино – наблюдение иное, чем в «науке о морали», натурфилософ, геолог, химик не делают поспешных обобщений и не выдвигают каких-либо принципов, пока не изучат большое количество фактов. Но предмет их наблюдений гораздо менее разнообразен, чем люди, в отношениях между которыми столь важны человеческие эмоции – любовь и неприязнь, почтение и презрение.

Исходным в ее научной трактовке наблюдения является акцент на его *двустороннем характере*: взаимосвязи наблюдателя и объекта наблюдения (the observer and the observed) [Ibid., P. 23].

Интересно ее обоснование *критериев наблюдения*:



Рис. 3. Критерии успешного наблюдения, по Г. Мартино [11, P. 24-25].

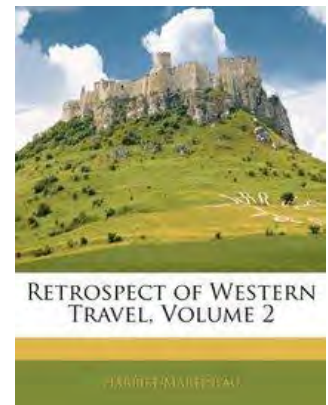
Мартино солидарна с подходом, что «человек в своем поведении руководствуется общими правилами». Без этих правил совместная жизнь людей была бы невозможна, эти правила необходимы и для регулирования индивидуального сознания и поведения. Жить без цели неудобно, жить без правил – убого, – такова ее позиция. Именно вклад в увеличение «количества счастья человечества» определяет, – считает Мартино, – значимость каждого элемента соци-



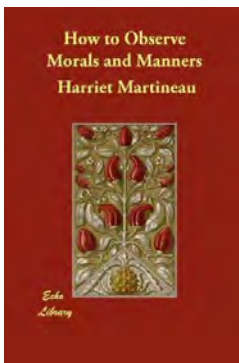
альной жизни (комфортность условий жизни, эмоции и чувства, социальные правила и договоры, стремления, надежды и т.д.). Она подчеркивает приоритетность этого высшего общего социально-нравственного принципа наблюдения над обычной «практикой сравнения». Наблюдатель, изучая нравы определенного общества, должен исходить из общих основ человеческого счастья, а не сравнивать их с нравами своего общества. [Ibid., P. 26].

При этом она отвергает суждения, что понятия «правильного и неправильного» исходно установлены и неизменны, подчеркивая: «представления каждого человека о добре и зле не рождаются вместе с ним, а развиваются и изменяются в зависимости от воздействий, которым он подвергается» Своими «правильными» действиями человек «делает счастливыми других», избавляет их от «мучений» [Ibid., P. 35-36].

Мартино предъявляет достаточно высокие *требования* к «наблюдателю»: «Чтобы быть совершенно точным, он сам должен быть совершенным», отвергать предрассудки, избегать влияния личных пристрастий на оценку результатов наблюдений и – одновременно – относиться «со-чувственно» к наблюдаемым процессам и явлениям [Ibid., Pp. 51-54].



Секрет разумного исследования нравов и обычаев Мартино видит в сочетании изучения «*вещей*» (политические, экономические, религиозные и социальные институты общества; памятники истории – остатки архитектурных строений, эпитафии, метрические книги, произведения национальной музыки и т. д.) и свидетельств *людей*, их мнений, оценок, комментариев и т. д. [Ibid., P. 73]. Хотя факты, изу-



чить которые стремятся путешественники, – отмечает исследователь, – обычно относятся к *людям*, их можно более легко извлечь из *вещей*. Красноречие институтов и памятников истории, в которых жизнедеятельность нации воплощается и увековечивается, является более полным и более верным, чем у любого сорта голосов и мнений отдельных людей. В этом акценте Мартино на наблюдение «*вещей*» можно увидеть и перекличку с подходом Дюркгейма к «*вещи*» как к социологическому факту.

Не менее значимо и другое. Мартино как бы предвосхитила современные трактовки *социокультурной среды*, в которой выделяются

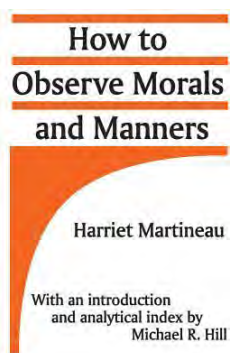
взаимосвязанные *личностная* и *вещественная* стороны. Но их выделение сочетается с признанием, что в качестве объекта социологического исследования *вещественная* сторона и сегодня, как правило, отходит на второй план. Такое признание, к сожалению, имеет достаточные основания. Сошлюсь на собственные исследования: изучая мотивацию выбора вуза и профессии будущими инженерами, мы достаточно редко соотносили ее с той технической базой, на которой им предстоит обучение. В итоге острейшей проблеме («завтрашнего инженера нередко обучают на позавчерашней технике») уделяется крайне мало внимания.

С точки зрения круга исследуемых социальных проблем (как объектов наблюдения) подход Мартино как социолога отличается достаточной широтой:

- *религия* (церкви и храмы; духовенство; суеверия и т. д.¹);
- *мораль* (эпитафии; любовь; отношение к Родине, к месту, где родился; отношение к детям и пожилым; чувство собственного достоинства; характер популярных идолов, кумиров; преступность и преступники; характеристики определенных эпох – выдающиеся лидеры, природные катастрофы, войны и т. д.; популярные песни; произведения литературы и философии и т. д.);
- *внутренняя жизнь страны*² (*domestic state*) (занятия, профессии; рынки; земледельческий класс, производственный класс, коммерческий класс; здоровье; брак и семья; женщины; дети и т. д.);
- *свобода* (идея свободы; полиция; законодательство; классы; служащие; газеты; школы и т. д.);
- *прогресс* (изучение идей писателей и философов, определяющих характер и перспективы прогресса; анализ уровня развития милосердия, искусства и научных открытий, которые выступают индикаторами прогресса или регресса; измерение распространенности в данном обществе «духа справедливости») [7].

В ракурсе становления *социологии образования* интерес представляют отдельные наблюдения Мартино или ее размышления об их результатах.

Рассматривая, в частности, содержательную сторону наблюдений, Мар-



тино отмечает, что беседы с детьми позволят наблюдателю определиться с общими моральными понятиями данного общества с точки зрения «стремлений и надежд детства», беседы с пожилыми людьми – понять, «что такое «благо» в представлениях людей, чья жизнь прошла в этом обществе [11, Р. 120].

Интересен ее вывод: в обществах, где важнейшая ценность – интеллектуальные достижения, особо заботятся о развитии институтов высшего образования [Ibid., Р. 137].

Мартино разграничивает два типа *идолов, кумиров* – «умершие идолы» («dead idols»), чья значимость прошла испытание временем,

¹ Мартино рассматривает в этом разделе и суицид, соотнося его с проявлениями религиозного чувства и идеей чести: «Каждое общество имеет свои самоубийства, их особенности по характеру и количеству, что позволяет многое узнать и о преобладающих представлениях о нравственности и о религиозном чувстве, которое оживляет или управляет актом суицида».

² К этой главе Мартино избрала эпиграфом примечательные слова Байрона: «Как жили, как любили, как умерли они...».

и «живущие идолы» («living idols») – те, кто сегодня оказывает влияние на нравы и обычаи [Ibid., P. 125-126].

Профессии, занятия (occupations) рассматриваются ею как одна из важнейших характеристик обществ. У Мартино можно найти зачатки будущих представлений о *профессиональной этике*, развитых Э. Дюркгеймом. Она подчеркивает (как достаточно понятный «моралисту» факт) различия интеллектуальных и моральных качеств *шахтеров* (склонны к суевериям, постоянно готовы к опасностям), *ремесленников* (активны, общительны, способны к совместным действиям, среди них – наибольшая доля религиозного инакомыслия и умения предвидеть результаты политических действий) и *земледельцев* (менее общительны, более пассивны, сильнее привязаны к привычному и старому, менее испытывают желание и стремление к переменам). Не ставя вопрос об обоснованности таких оценок и характеристик, подчеркнем, что социолог, с одной стороны, говорит о необходимости изучения этих качеств, а с другой, – отмечает, что это – «общие тенденции, которые модифицируются в соответствии с обстоятельствами».

Наконец, и сегодня актуальна позиция Мартино: «Хорошее или плохое здоровье – причина и следствие хороших и плохих нравов».

Широта социологического подхода Мартино проявляется и в ее рекомендации наблюдателю изучать «частную жизнь в сообществе», без чего, по ее мнению, невозможно полностью понять любое общество [7]. Не хотелось бы излишне осовременивать взгляды Мартино, но не могу удержаться, не проводя аналогий между указанной выше ее позицией и современными феноменологическими теориями, акцентирующими значимость для социологии изучения «повседневной» жизни.



Пристальное внимание Мартино привлекали проблемы *образования*, особенно – женского и домашнего образования¹. Поражает не только ее интерес к этим проблемам, но и – *социологический* – по сути, характер подхода к ним.

Образование она считала важнейшим из социальных институтов. По мнению Мартино, если бы все получали *правильное (истинное) образование*, необходимые социальные изменения имели бы место [19, P. 3].

Исходная позиция Мартино: только *истинное образование* и взаимосвязанное *интеллектуальное, физическое и нравственное воспитание* (начиная с самого рождения ребенка) может быть источником продвижения человечества к счастью и совершенной добродетели.

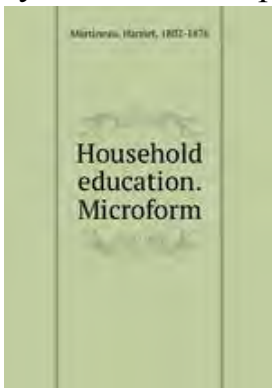
Важнейшей способностью человека она считала «*способность совершенствоваться в течение всей своей жизни*» [10, P. 5]. При этом подчеркивала:

¹ Примечательно, что уже первая ее статья была посвящена *женскому образованию* («On Female Education», 1823). Всего же Мартино написала более 6000 статей. Среди главных их тем были: условия жизни женщин в разных странах, школьное и домашнее обучение и воспитание девочек, высшее образование для женщин.

«Ни одна человеческая способность не нуждается в подавлении, потому что нет человеческих способностей плохих сами по себе» [Ibid., P. 53].

Цель образования и воспитания, по мнению Мартино, – выявить, развить и осуществить все возможности, которые предоставлены каждому человеку [Ibid., P. 9]. Конкретизируя это положение, она натолкнулась на сложности с определением идеала, ориентира достижения такой цели. «Что мы понимаем под совершенствованием? Что мы хотим сделать из людей, чтобы их развитие не было случайным, не шло наугад» (go on at random)?» [Ibid., P. 6], – ставит Мартино вопросы, – над решением которых бьются мыслители и сегодня. «В каждой стране есть определенные общие представления, какими мужчины и женщины должны быть», – продолжает она. И вновь вопрос («Каковы же наши представления?») и возможный ответ («Все хотят быть мудрыми и благополучными») исследователь сопровождает сомнением: «Но у каждого свое представление о мудрости и благополучии» [See: Ibid., P. 8].

В конечном счете, она обосновывает возможность избрать в качестве ориентирного ориентира то *«общее»*, чего желал бы «обычный английский родитель нашего времени»: чтобы каждый ребенок был послушен и умен, правдив и ласков, духовно развит, достаточно религиозен, сохранял спокойствие ума и целостность поведения, был в дальнейшем уверен в своем бизнесе и разумен в своем браке, успешен в своих делах, разделял и одобрял мнения своего



времени и своей страны [Ibid., P. 14]. Конечно, и в ее время, и – тем более – сегодня конкретное наполнение Мартино идеала образования спорно. Но важно отметить и позитивный момент в ее подходе – отказ от абстрактных, неизменных ориентиров, понимание, что социологи в «другие времена» внесут в этот идеал свои коррективы.

Важный аспект истинного образования в трактовке Мартино – его соотнесенность с *всеобщим правом на образование*. «Все люди, включая женщин и работников, могут и должны быть образованными, чтобы мыслить правильно и самостоятельно. Только так люди смогут достичь добродетели для себя и лучшей жизни для всех» [19, P. 4], – эта мысль красной нитью проходит через все ее творчество.

Поэтому-то – в рамках наблюдения за нравами и обычаями (сегодня мы бы определили это как исследование образа жизни) – она рассматривает *«степень, уровень (extent) развития народного образования»* как факт самого огромного значения [7]. При этом данный уровень используется ею как оценочный критерий. «Универсальность (всеобщность) образования, – подчеркивает она, – неразрывно связана с высокими идеями свободы». И соответственно делает вывод: при деспотическом режиме эта степень – ниже, по мере утверждения идеи свободы как национальной идеи этот уровень растет. Наблюдателю¹ предлага-

¹ В качестве такового у нее чаще всего выступает «путешественник», понимаемый не как праздный турист, а как человек, желающий глубоко и серьезно узнать и понять нравы и обычаи страны, по которой он путешествует. Именно таким «образцовым» путешественником–наблюдателем была сама Мартино. И вновь ассоциации. Для людей моего поколения таким же был В. Овчинников с его «Веткой сакуры» и «Корнями дуба», по кото-

ется зафиксировать, видит ли он многочисленных молодых нищих или, напротив, «парад благотворительности ученым», а может быть попадает на годовое или квартальное собрание учителей, обсуждающих как реализовать лучшие принципы и методы обучения, считающегося само собой разумеющимся [7].

Итогом размышлений Мартино об *истинном* образовании было положение: «Стремление к знаниям может существовать только там, где есть свобода мысли и, как следствие, – разнообразие мнений, когда энергично утверждается идея свободы» [Ibid.]. Такое образование должно быть основано свободном исследовании, самостоятельности мышления, обучении на опыте и эксперименте. Оно будет производить либеральных, гуманных, активных, «просвещенных» граждан, демократически настроенных и нетерпимых к суевериям и рабству.

Поэтому для всех людей (в том числе и для женщин) такое образование необходимо и для собственного нравственного развития, и для воспитания других [19, Р. 3]

Степень утверждения *«идеи свободы»* для нее были критерием оценки образовательных учреждений. Ориентиром для Мартино в этом плане были *новые школы*, одну из которых она посещала всего 15 месяцев (школа Л. Карпен-тера в Бристоле)¹. Эта школа отличалась не только содержанием обучения (изучались классика, математика, естественные науки, естественная история, география, английская литература, французский и итальянский языки, этика, философия, психология), но и – самое главное – *свободными* дискуссиями на актуальные социальные, политические и научные темы [20].



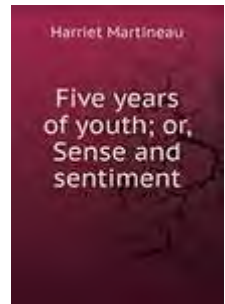
Интересен – как продолжение этой линии – ее подход к *университетам*. «В странах, где популярна идея Свободы, – писала она, – ее оплотом считаются университеты. Эти университеты становятся местом, где встречаются и общаются активные, полные надежд и стремлений молодые люди, которые вскоре станут гражданами» [Ibid.]. Мартино ставит интересный, не утративший своей актуальности вопрос: «Сколько революций, воинственных или бескровных, зародились в местах обучения?»

Представление об *университете как оплоте свободы*, о свободном университете – важный вклад Мартино в социологию образования. С этим связана и ее позиция: тот или иной уровень развития университетов может и способствовать, и задержать развитие государства. Но отмечается и иной аспект проблемы: распространение знаний выступает предпосылкой расширения свободы.

Реализуя сравнительный метод, Мартино отмечает: Университеты есть почти в каждой стране, но они так же мало похожи друг на друга, как одежда, которую носят в Швейцарии и Индии, *завися от нравов*, как одежда зависит от климата. Она критикует страны, где университеты доступны лишь для аристо-

рым мы ярко представляли себе жизнь японцев и англичан. «Ветка сакуры», например, имела подзаголовок «Рассказ о том, что за люди японцы», а разделы книги назывались: «Их вкусы», «Их мораль», «Их быт, их труд», «Их помыслы».

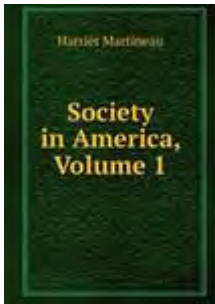
¹ Мартино с детства была больным ребенком, поэтому преимущественно обучалась дома.



кратов. Под стрелы ее критики попадают и университеты, не следующие принципам лабильности, *приспособляемости к новым условиям*. Им она противопоставляет университеты, где изменяются принципы обучения, осваиваются новые знания, расширяется доступ для тех, кто хочет учиться. Признак *обновления* – возникновение наряду с древними университетами новых учебных заведений, способных преодолеть их недостатки, и, в частности, «институтов механики» (прообраза современных технических университетов).

Интересной является постановка Мартино вопроса об *оптимальном сроке учебы в университете*. На эту проблему она вышла, сравнивая организацию высшего образования в США (где обучение ограничивалось в тот период 3 годами) и Германии (где сроки обучения не ограничивались и студент мог оставаться в стенах своего колледжа «до серебряных волос»).

Истинное образование, – убеждена Мартино, – возможно лишь при *всеобщем праве на образование*. Однако изучение реалий привело ее к выводу: не только в патриархальном обществе или Спарте, но и в современных демократических республиках граждане-мужчины в сфере образования имеют преимущества в сравнении с женщинами и рабами, что несправедливо [10, Р. 10].



В этой связи особое внимание Мартино уделяла проблемам *женского образования*. Обоснование необходимости сделать образование действительно всеобщим, т.е. более доступным для женщин, начиная с детского возраста, осуществляется в ее работах многопланово.

С одной стороны, это вытекает из ее понимания *права на образование как общечеловеческого*, т.е. распространяющегося и на женщин. «Каждый человек должен стать настолько совершенным, – подчеркивала она, – насколько это возможно; и достигнуть этого необходимо путем наиболее полного развития всех способностей человека» [10, Р. 87]. Видя в образовании детей и взрослых подготовку к утверждению более совершенного, «лучшего» общества [20, Р. 7], она считала несправедливым, когда какая-то часть человечества лишена или ограничена доступа к нему.

Недоступность образования для значительной части женщин – в понимании Мартино – важнейшее проявление социального неравенства. «Для оценки цивилизации нет мерки надежнее, чем положение той половины общества, над которой властвует вторая половина, чем способы, какими осуществляется право сильного» [23, С. 45]. Предложив такой – социологический – критерий измерения уровня цивилизации и применив его к современной ей Америке¹, Мартино приходит к выводу: «американская цивилизация вопреки другим признакам состояния американского общества отнюдь не столь высока. В своем отношении к женщинам американцы много ниже не только собственных демо-

¹ Мартино – социолог, и к выводам ее нужно относиться конкретно-исторически. Ее критика положения американской женщины отражало стремление, чтобы в демократическом обществе утвердилось социальное равенство. А ее сравнение этого положения с положением раба [Там же, С. 46] подчеркивало и несовместимость демократии с рабством. Кстати, Мартино активно поддерживала аболиционизм (от лат. abolitio – уничтожение, отмена) – движение за отмену рабства.

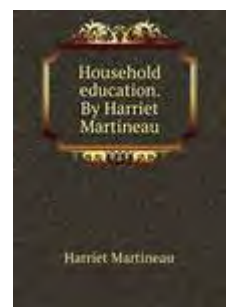
кратических принципов, но даже обычаев, принятых в разных странах Старого Света» [Там же].



В ряду ее характеристик тяжелого положения американских женщин («умственное развитие женщины ограничивают, ее нравственное чувство подавляют, ее здоровье губят, слабости поощряют, а силу характера карают» [Там же]), как видим, на первом месте – ограничение их «умственного развития».

Это связывается ею с «убожеством обеих сторон образования – как обучения, так и жизненного опыта» [Там же, С. 46]. Разнопланова ее критика «убожества обучения»:

- в *содержательном* плане – это ограничение лишь предметами, «которые помогают заполнить досуг, безобидно коротать время, поддерживать разговор, ... быть собеседницей мужа и чему-то учить своих детей» [Там же, С. 47];
- в плане *усвоения* – «даже то, что дается, воспринимается по большей части пассивно и главным образом бездумно запоминается» [Там же];
- о *направленности* обучения – о развитии «ясной и логической умственной деятельности» «и речи нет» [Там же]. Примечательно, что высоко оценивая «книжное обучение» (book-learning), поддерживая чтение как средство «избегать умственной пустоты», Мартино фиксировала и печальное: «Читательниц более чем достаточно, но умеющих думать куда как мало» [Там же, С. 52];
- наконец, о тех, кто *обучает и воспитывает*. Мартино возвышенно пишет о социальной роли учителя – «Учить детей... Есть ли обязанности, сопряженные с большей ответственностью и требующие большей подготовки, а потому, казалось бы, и более почетные, нежели обязанности наставника юности? Есть ли труд, для которого требуется большее призвание, если не сказать – талант?». Но в реальности (особое внимание она уделяет женщинам учителям, гувернанткам) зачастую все обстоит иначе: профессию избирают те, «кто учит только потому, что нуждается в хлебе насущном»; «немногим, очень немногим обучение и воспитание детей доставляет истинное наслаждение, несмотря на все сопряженные с этим трудности и заботы»; «для остальных же такая обязанность тягостна, а если ей сопутствует бедность и унижение, то и вовсе невыносима» [Там же, С. 54]. В связи с этим понятна *озабоченность социолога*: «Чего можно ожидать от поколения детей, доверенных заботам наставниц, пусть даже скрупулезно добросовестных, но не любящих своих обязанностей, замученных нуждой, унылых?» [Там же]



По некоторым параметрам ее критика носит более широкий характер, относясь не только к женскому образованию, но и к традиционному образованию в целом.

В трактовке Мартино сущности образования особенно важен акцент на *взаимосвязь интеллектуального и нравственного развития ребенка*. В идеале уровень развития интеллекта человека не может быть высоким, если у него

слабо развиты моральные качества; и одновременно моральное состояние человека не может быть возвышенным, если не развит его интеллект [10, Р. 63].

И, видя важнейшую задачу родителей в формировании таких нравственных качеств, как *правдивость*, *честность* (truthfulness) («у ребенка должно быть сформировано понимание, что правдивость есть долг»), *добросовестность*, *совестливость* (conscientiousness), *справедливость* [Ibid., Р. 53-55], она понимает и сложность реализации этой задачи.

Более того: ее *социологизм* особенно проявляется в *реализме*, умении не только наметить ориентацию на идеал, образец, но и трезво оценить реальную ситуацию. Ее оценка по данной проблеме такова: «Есть много высокообразованных людей, чьи моральные качества недостаточно развиты; и есть много честных, доброжелательных и трудолюбивых людей, которые не умеют читать и

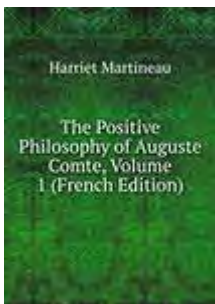
писать» [Ibid., Р. 63]. Поэтому-то Мартино выступала против «злоупотребления» термином «образование», когда его сужают лишь до обучения, интеллектуального развития.

На этой основе она сопоставляет *домашнее и школьное* образование и воспитание. Важнейшим преимуществом *хорошей* школы (даже если дома учат лучшие педагоги) она считает «высокие достижения в изучении языков, математики, истории или философии» [Ibid., Р. 64]. Но речь идет именно о «хороших» школах, хотя немало и таких, обучение в которых связано с «огромным риском для нравственности и интеллекта [Ibid.]. Однако самое главное: в условиях современной ей Англии слишком многие родители не могли послать своих детей в школу – и из-за недостатка государственных школ, и из-за различных ограничений (финансовых, по полу – особенно для девочек и девушек, и др.). В итоге «число детей, которые не ходят в школу (от начальной до высшей), гораздо больше, чем тех, кто это делает» [Ibid.]. Тем самым, домашнее образование и воспитание имело и немалый *компенсаторный* смысл.

Примечательно и то, что одним из преимуществ обучения в школе она считает и проживание учащегося *дома*, где он получает определенное обучение и воспитание. Взаимодействие двух этих видов образования и воспитания, по ее мнению, является самым актуальным.

Но социолог видит и «принципиальную разницу между школой и домом». В *школе* все организовано по правилам, которым подчиняются одинаково все и которые не учитывают особенности конкретного ребенка. *Дома* же родители могут варьировать в зависимости от обстоятельств и возраста детей. С этим она связывает значительное «моральное преимущество хорошего дома в сравнении с лучшими школами» [Ibid., Р. 64].

Представляется, что Мартино во многом переоценивает возможности и качество домашнего образования и воспитания. Что такая переоценка имеет определенные основания, говорят, например, и современные дискуссии о том, где ребенку лучше –



в детдоме или в приемной семье. Но сторонники «приемной семьи» оставляют за кадром неподготовленность многих родителей к воспитанию «приемных детей».

Со временем – по мере значительного обогащения содержания школьного образования – все более глубоким становится и признанный Мартино разрыв между школой и домом в предметно-педагогической подготовке учителей и родителей. С учетом растущей специализации подготовки учителей (предметников) вряд ли в современных семьях найдется много родителей, могущих заменить педколлектив в средних и старших классах и даже учителя в начальной школе. И все-таки не будем сильно отступать от нашего основного ориентира – извлекать из прошлого преимущественно позитивный опыт. В этом плане, несомненно, Мартино обогатила проблематику *взаимодействия школы и семьи* целым рядом серьезных идей.

Отметим, в частности, ее оценку учебы ребенка как «*каторжного труда*» [Ibid., P. 65] и рекомендации учителям и родителям о помощи детям. С тех пор – по мере нарастания «информационного бума» – эта проблема все более обострялась¹. Сегодня ясно, что изменить ситуацию лишь в рамках школы (за счет более четких и жестких критериев отбора учебного материала, совершенствования методики преподавания и контроля, оптимизации учебного процесса и т. д.) не удастся, потребуется серьезная поддержка семьи. Но это приведет и к серьезному изменению форм и содержания работы школы с родителями.

Перспективно ее понимание «каждого дома» как «*совместной школы* – и для старых, и для молодых» [Ibid., P. 65]. Своеобразие размышлений Мартино о роли семьи в воспитании детей проявилось в ее акценте на роль «*третьего поколения*». Особенно подчеркивается способность пожилых, опытных дедушек и бабушек поговорить с детьми о человеческих качествах и обычаях, рассказать им, как они управлялись с их родителями, какие правила были приняты в их время [Ibid., P.4].

Мартино ставит проблему, чрезвычайно важную и для межпоколенческого общения и для системы обучения в целом. Речь идет о ситуации, когда родители, которые для ребенка – вершина знания, говорят о чем-то: «Я не знаю». Это, по ее мнению, порождает у детей мысль, что образование их родителей не завершено [Ibid., P. 4]. Формируется представление – надо изучать что-то новое ежедневно – так долго, пока живешь

Мартино не ограничивалась чисто формальным образованием, ставя проблему шире, - о доступности разнообразных воспитательных ресурсов (хорошей музыки, музеев, художественных галерей и выставок в крупных городах и т.д.) [Ibid., P. 8].

Ее внимание привлекли этапы развития ребенка – от младенчества к детству (from babyhood to childhood), проблемы отношения к первому и последующим детям в многодетной семье, взаимоотношения между детьми [5, P. 20].

¹ «Согласно последним данным, рабочий день ученика нередко превышает рабочий день взрослого: школьники проводят за уроками, учебниками и дополнительными занятиями по 8-10 часов в день». Эти слова в статье, опубликованной накануне нового 2013/2014 учебного года, весьма характерны [20, С. 8].

В ее характеристике развития ребенка подчеркивается важность формирования у него воли и умения самоконтроля. При этом подчеркивается, что влияние и воздействие родителей должно быть проникнуто любовью, а не страхом ребенка перед возможным наказанием. «Не может быть нормального развития воли под угрозой наказания» [Ibid., P. 27]. Она подчеркивает значимость того, чтобы *любовь* между родителями и детьми была *взаимной*, считая одним из самых серьезных пороков семейного воспитания «нелюбимого» (и потому – «нелюбящего») ребенка (unloving and unloved child) [Ibid., P. 50].

Поэтому-то, рекомендуя родителям проявлять *терпимость*, она акцентировала необходимость формирования у детей авторитета родителей, чувства благоговения (veneration) перед ними [Ibid., P. 53].

Особо стоит отметить – с точки зрения *социальной* направленности подхода Мартино – постановку проблемы *детей с недостатками* (patience – infirmity) [Ibid., P. 38].

Порой в работах Мартино встречаются социологические находки – идеи, к разработке которых социологи обращались намного позднее. Одна из них – это ее рекомендация родителям развигать в ребенке общительность, чтобы он не был «изолированным в мире», не был «отшельником, существующем в толчее человеческой жизни» (hermit existence amidst the very throng of human life) [Ibid., 49]. Прочитал это у Мартино, и сразу же возникла ассоциация с идеями Тарда и Лебона о «человеке в толпе», идеей Д. Рисмена об «одиноким в толпе» или «толпе одиноких» (lonely crowd)¹.

Важным моментом обоснования Мартино необходимости равных прав на образование для женщин была ее убедительная критика аргументов в пользу социального неравенства.

Прежде всего, она показала несостоятельность доводов о *якобы социально-психологической неспособности женщин* освоить содержание и школьного, и университетского образования² (в частности, о преимущественно «конкретном» мышлении женщин, их меньшей способности подниматься до уровня абстрактного мышления). Достаточно прогрессивным для ее времени было требование Мартино провести соответствующий научный эксперимент.

Не выдерживает критики, по ее мнению, и аргумент о «*ненужности*» «*лишнего*» образования для женщин, так как это отвлечет их от основного занятия – быть женой и матерью.

Хотя она постоянно поддерживала более полное, разнообразное, истинное образование для женщин, Мартино не допускала, что это будет отвлекать женщин от считающихся «женскими» занятий. Более того, она была уверена, что «хорошо образованные женщины, в конце концов, никогда не будут пренебрегать своими занятиями, и, скорее, будут выполнять их лучше». Мужчины же, – аргументировала она свое мнение, – «не занимаются меньше своим про-

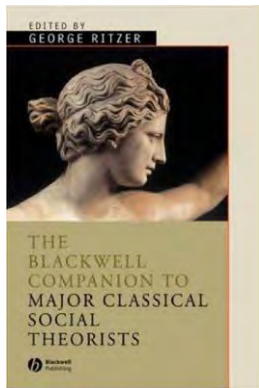
¹ Мартино не использовала термина Рисмена «crowd» (толпа), но употребленное ею слово «throng» имеет два значения – «толчея» и «толпа».

² К сожалению, дискуссии о «слабых» умственных способностях «слабого» пола время от времени возникают и в наши дни, хотя современная психологическая наука доказала их необоснованность, а выдающиеся успехи женщин в различных отраслях науки и производства – их несостоятельность. Скорее можно говорить о гендерных особенностях в развитии тех или иных способностей.

фессиональным бизнесом из-за того, что, благодаря различным знаниям, обогащается их ум и развиваются их способности». С другой стороны, ссылаясь на свой опыт и наблюдения, она отметила, что «самые невежественные женщины – чаще всего, худшие домработницы, и, напротив, самые ученые женщины которых рано воспитывают и обучают, – одни из лучших» [19, Р. 9]. «Хорошо образованные женщины станут лучшими женами, матерями и учителей молодого поколения» [Ibid., Р. 10], – таков итог ее размышлений по данному вопросу.

Но Мартино категорически возражала против сведения всех жизненных целей женщины только к *замужеству*, против ситуации, когда «женщинам недоступны обязанности, к которым готовят мужчин», когда женщины «лишены выбора жизненных целей», когда им закрыт «доступ к подавляющему большинству занятий» [23, С. 48, 53]. И тут особенно значимо ее стремление раскрыть *социально-экономические предпосылки, определяющие необходимость женского образования*. Пожалуй, Мартино была одной из первых, кто рассматривал *проблемы образования во взаимосвязи с проблематикой рынка труда, занятостью*.

Прежде всего, стоит отметить ее глубокие (подлинно социологические) наблюдения, как изменяется социальная роль и назначение женщин. Не отрицая значимости социальной роли женщины как *жены и матери*, Мартино заметила и новую тенденцию – растущее число женщин, для которых не менее важной жизненной целью *становилась профессиональная карьера*. И она активно боролась за право этих женщин продолжить образование, получить университетского образование.



Мартино была солидарна с позицией английского социалиста-утописта Р. Оуэна (1771-1858), считавшего важным, чтобы определенный уровень образования стал условием при приеме на работу [19, Р.7]. Но при этом – на основе анализа демографических данных (в частности, материалов переписи населения Англии 1851 г.) – раскрыла целый ряд факторов, определяющих растущую потребность женщин «зарабатывать себе на жизнь» (сокращение числа заключаемых браков, рост числа разводов, увеличение возраста вступления в брак, превышение численности женщин брачного возраста в сравнении с аналогичной численностью мужчин и т. д.). По ее расчетам, из 6 млн. английских женщин того времени половина занята «вне дома», треть – самостоятельно зарабатывает на свое существование. Проведенный Мартино анализ по отраслям выявил еще одну проблему: «большой разрыв в заработной плате между работниками-мужчинами и женщинами» [20]. Она пошла гораздо дальше многих своих современников в отстаивании прав женщин на труд: требование расширить возможности занятости женщин в разных сферах было дополнено требованием равной оплаты за равный труд [Там же]. Так функция социолога-исследователя переросла в ее деятельности в функцию социолога-реформатора.



Завершая наш анализ творчества Мартино (с акцентом на проблематику образования и воспитания), присоединимся к мнению тех современных социологов, кто отмечает «инновационность и резонансность ее работ и идей», ее социологического наследия, подчеркивает, что они отвечают всем критериям, используемым для оценки заслуг и значимости основателей социологии [18, Р. 4].

Список литературы:

1. Harriet Martineau: Theoretical and methodological perspectives / Ed. by M.R. Hill, S. Hoecker-Drysdale; with an introduction by H. Znaniecka Lopata. New York: Routledge, 2001. 233 p.
2. Hill M. Harriet Martineau // M. J. Deegan (ed.) Women in Sociology: A Bio-Bibliographical Sourcebook. N. Y.: Greenwood, 1991. Pp. 289-297.
3. Hill M. R. Empiricism and Reason in Harriet Martineau's Sociology // Martineau H. How Observe Morals and Manners / With an introduction and analytical index by M. R. Hill. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. 1989. Pp. XV-LX.
4. Hoecker-Drysdale S. Harriet Martineau and the Positivism of Auguste Comte // Harriet Martineau: Theoretical and Methodological Perspectives, edited by M. R. Hill and S. Hoecker-Drysdale. N. Y.: Routledge. 2001. Pp. 169-189.
5. Hoecker-Drysdale S. Harriet Martineau // The Blackwell companion to Major Classical Social Theorists / Ed. by G. Ritzer. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003. Pp. 41-68.
6. Hoecker-Drysdale S. Harriet Martineau, first woman sociologist. Oxford, N. Y.: St. Martin's Press, 1992. 160 p.
7. How to Observe by Harriet Martineau. L.: Charles Knight and CO, 1838. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1870520&
8. Lengermann P., Niebrugge-Drantley J. Classical Feminist Social Theory // G. Ritzer, B. Smart (eds.) Handbook of Social Theory. L.: SAGE, 2000. Pp. 125-137.
9. Lipset S. M. Harriet Martineau America // Martineau H. Society in America/ abridged and edited by S. M. Lipset. N. J.: Transaction, 1962 (1981). Pp. 4-42.
10. Martineau H. Household Education. L.: Edward Moxon, 1849 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://essays.quotidiana.org/Martineau/household_education/1849.
11. Martineau H. How Observe Morals and Manners / With an introduction and analytical index by M. R. Hill. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. 2004. 238 p.
12. Martineau H. Preface // The Positive Philosophy of Auguste Comte / Freely Translated and Condensed by Harriet Martineau. With an Introduction by Frederic Harrison. In Three Volumes. Volume 1. Kitchener: Batoche Books, 2000 (L.: George Bell & Sons, 1896). P. 18-26
13. Martineau H. Retrospect of Western Travel, Vol. I. L.: Published by Saunders and Otley; N.-Y.: Sold by Harper & Brothers, 1838. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=2659677&
14. Martineau H. Retrospect of Western Travel, Vol. II. L.: Published by Saunders and Otley; N.-Y.: Sold by Harper & Brothers, 1838. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=2659685&
15. Martineau H. Society in America. 3 volumes; Saunders and Otley, 1837. Reissued by Cambridge University Press, 2009.
16. Riedesel P. L. Who Was Harriet Martineau? // Journal of the History of Sociology. 1981. vol. 3, Pp. 63-80.
17. Rossi A. S. The first Woman Sociologist: Harriet Martineau (1802-1876) // A. S. Rossi (ed.). The Feminist Papers: from Adams to de Beauvoir. N. Y.: Bantam Books, 1973. Pp. 118-124.
18. Ruigh D. A. The Sociology of Harriet Martineau in Eastern Life, Present and Past: The Foundations of the Islamic Sociology of Religion. 2012. Sociology Theses, Dissertations, & Student Research. Paper 18. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://digitalcommons.unl.edu/sociologydiss/18>
19. Watts R. Harriet Martineau, the Unitarians and Education // The Martineau Society. 2011 (Winter). Newsletter. № 30. Pp. 3-11.
20. Weiner G. Harriet Martineau on Education [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gabyweiner.co.uk/HM%20and%20Education.pdf>
21. Weiner G. Harriet Martineau: A reassessment (1802-1876) // Spender D. (ed.). Feminist theorists: Three centuries of key women thinkers. Pantheon, 1983. Pp. 60-74.
22. Yates G. G. (Ed.). Harriet Martineau on Women. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1985.

23. Мартино Г. Американское общество // Свобода угнетать. Писатели Англии о США. 1986. С. 45-56.
24. На школьном фронте перемены // Аргументы и факты, 2013. № 35. С. 8-9.
25. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.

4. 2. Д. С. Милль: Свобода – цель и условие воспитания

«Индивидуальность
связана с развитием и
только воспитание инди-
видуальности создает хо-
рошо развитый характер»

Дж. С. Милль

В многогранном научном творчестве Дж. С. Милля особое место занимает анализ социальных проблем *образования и воспитания*.

Концентрированным выражением его размышлений о воспитании и образовании яв-



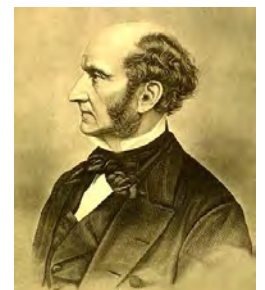
Джон Стюарт Милль
1806-1873

ляется «Речь об университетском воспитании», произнесенная Миллем как ректором Университета С.-Андрью (Шотландия). В ней воспитание рассматривается им как «один из самых неистощимых сюжетов». Хотя об этом предмете, по словам Милля, было «писано так много и столькими умнейшими людьми, он остается свеж для тех, кто приступает к нему с свежим умом, еще не наполненным безвозвратно мнениями других людей» [14, С. 5]. Более того разнообразие мнений и суждений о воспитании и образовании является – по его мнению – необходимым: «Воспитание есть один из тех предметов, для которых самым существенным образом необходимо, чтобы их рассматривали разнообразные умы и с разнообразных точек зрения» [Там же]. Именно такой «свежестью», оригинальностью и отличаются взгляды Милля.

Одним из уроков для социологии образования является его детство, а точнее тот педагогический *эксперимент домашнего обучения* сына и его дальнейшее самообразование (на основе книг и личного общения), который реализовал его отец Джеймс Милль (известный философ, историк, экономист, литератор) [См.: 5]. Примечательно, что русский общественный деятель М. И. Туган-Барановский, написавший одну из наиболее значительных книг о жизни и научном творчестве Д. С. Милля, главу 1 посвятил его отцу, главу 2 – его детству и результатам этого эксперимента [См.: 22].

По оценке самого Д. С. Милля «история его умственного развития особенно поучительна потому, что она показывает, каких громадных результатов может достигнуть умелое воспитание, направляемое исключительно на разви-

тие мыслительных способностей ребенка». В три года «ребенок» уже учил древнегреческий язык, к пяти годам – прочел большой объем исторической и другой литературы, с восьми лет – стал «учителем» для младших братьев и сестер. И ряд подобных феноменальных успехов можно было бы продолжить и расширить.



И все-таки *эксперимент* слишком редко повторялся в дальнейшем (из современных примеров, пожалуй, наиболее известный – с выдающимися венгерскими шахматистками, сестрами Полгар – Жужей, Софией и Юдит). Почему? Одна из причин – не очень часто случается столь удачное сочетание эрудиции, педагогического таланта и умения родителей и ребенка-вундеркинда. Важна и другая причина – информационный бум и

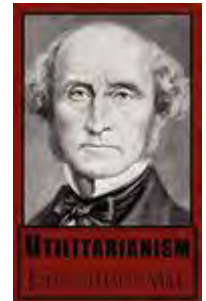


институционализация общего и профессионального образования (хотя в современных условиях действует и другая тенденция – Интернет и СМИ снижают роль образовательных институтов как основного информационного канала).

Но самое главное – это «*детство без детства*» (Туган-Барановский добавляет – «*юность без юности*»). Завершая вторую главу своего биографического очерка, русский экономист приводит слова из автобиографии Д.С. Милля: «Дети энергичных родителей обыкновенно бывают неэнергичными, потому что они подавляются личностью своих родителей. Воспитание, которое мне дал отец, более развило во мне способность познавать, чем действовать. Он прекрасно это сознавал и сурово упрекал меня за недостаток энергии. Но, оберегая меня от деморализующего влияния школьной жизни, он ничего не делал, чтобы заменить для меня ее светлые стороны. Ему казалось, что я легко приобрету те качества, которые ему самому давались без всяких усилий. На эту сторону воспитания он не обратил такого тщательного внима-

С грустью отмечал Милль в зрелые годы: «Я никогда не был ребенком, никогда не играл в крикет, лучше было бы, если бы природа шла своим путем».

ния, как на все остальные, и в данном случае, как и в некоторых других, рассчитывал на действие без причины». Итоговый вывод ставшего взрослым «вундеркинда»: «форсирование умственных способностей ребенка в большинстве случаев прямо вредно, а



когда оно приводит к желательным результатам, то успех покупается слишком дорогой ценой». Этот вывод – урок и для современных воспитателей (учителей, преподавателей, родителей) – всегда ли мы задумываемся о той дорогой цене, по которой расплачиваются наши дети, которых мы из благих побуждений догружаем, перегружаем дополнительными интеллектуальными и иными нагрузками? И еще один важный урок данного «уникального педагогического эксперимента»: участвовать в нем детей нельзя заставлять, у них не должно быть страха перед родителями за неумение, ошибки, неповиновение: «Я не думаю, чтобы в деле воспитания можно было совершенно обойтись без помощи страха; но я уверен, что не на этом чувстве оно должно быть основано; и когда страх преобладает в такой мере, что мешает детям относиться к родителям с любовью и доверием и делает их неоткровенными и необщительными, то тогда он является большим злом, которое нужно принимать в расчет, как бы ни было воспитание благотворительно в других отношениях» [5].

Социологические идеи Д.С. Милля по проблемам образования и воспитания во многом типичны (по ориентациям) для *психологического направления* – с ориентацией внимания на человека, его психологическое взаимодействие с другими людьми.

Воспитание определяется Миллем как «все, что мы делаем для себя сами и что делают для нас другие, с прямой целью поставить нас несколько ближе к совершенству нашей природы» [14, С. 5-6], «что содействует известному характеру человеческого



существа, что делает индивидуума тем, что он есть, или мешает быть тем, что он не есть» [Там же, С. 6]. При этом – что весьма актуально – ученый ис-

пользует это понятие и «в самом широком смысле»: «воспитание обнимает даже не прямые действия, производимые на характер и на человеческие способности вещами, собственное назначение которых бывает совершенно иное; законами, образом правления, промышленными искусствами, формами общественной жизни; и даже физическими фактами, независимыми от человеческой воли, – климатом, почвой и местным положением» [Там же, С. 5-6]. Итак, воспитание рассматривается во взаимодействии личности и социокультурной среды – в ее персонифицированном и вещественном компоненте.

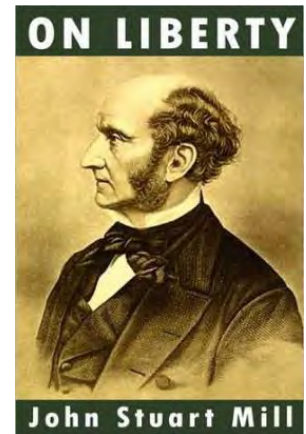
Прежде всего, его не устраивает *социократия* (власть общества) Конта¹. Соответственно ставится вопрос о «пределах власти» общества над отдельным индивидом: «Власть общества над индивидуумом не должна простирается далее тех действий индивида, которые не касаются других людей. В сфере же, касающейся его самого, его независимость абсолютна». С этим соотносится и иная стратегия социологии – от человека к обществу. Привлекает уже обращение к конкретному человеку: «В общественной жизни люди обладают такими свойствами, которые вытекают из законов природы отдельного человека и могут быть к ним сведены» [15, С. 794, 798].

Особенно выделяется *чувство собственного достоинства*. «Счастье, – отмечает Милль, – неразрывно связано с высшими потребностями человека – чувством собственного достоинства». Интерес вызывает и аргументация: «Что общее счастье желательно, об этом можно иметь только одно доказательство: всякий человек желает себе счастья, ...желание человеком счастья – это факт; существование этого факта составляет полное доказательство, какое только возможно и какого только можно желать». Итак, найдено слабое звено *социоцентризма*: социолог не может зафиксировать общие интересы иначе, как изучая интересы отдельных людей и определяя степень их общности. А значит: общность интересов нельзя постулировать.

С этих позиций осуждаются попытки навязывать человеку общие интересы: «Нельзя правомерно принуждать индивида что-либо делать или что-либо не делать лишь на том основании, что так будет лучше для него, что это сделает его счастливее, потому что, по мнению других, сделать так будет мудро и даже правильно». Или еще более определенно: «Собственное благо человека, физическое или моральное, не может стать поводом для вмешательства, коллективного или индивидуального. Не следует заставлять его делать что-либо или терпеть что-то из-за того, что по мнению общества так будет умнее и справедливее. Можно увещевать, уговаривать, упрекать, но не принуждать и не угрожать» [10, № 11. С. 11].

«Достоинство государства зависит, в конечном счете, от достоинства образующих его личностей»

Дж. С. Милль



¹ Расходясь с Контом в общей ориентации, Милль высоко отзывался о французском философе, посвятив его взглядам книгу «О. Конт и позитивизм» (1865) [13]. Лично они не встречались, но с 1841 г. вели переписку.

Существенный момент, привнесенный социологом в трактовку «свободы»¹ и не утративший своей значимости, – *разграничение свободы от властных структур, закона и свободы от общественного мнения, мнения большинства*: «Сперва тирании большинства опасались (и до сих пор опасаются) главным образом, когда она проявляется в действиях властей. Но мыслящие люди поняли, что общество само по себе тирания, тирания коллектива над отдельными личностями, и возможность угнетать не ограничивается действиями чиновников. Общество вводит свои законы, и, если они неверны или вообще касаются вещей, в которые обществу нечего вмешиваться, возникает тирания куда сильнее любых политических репрессий, и хоть дело не доходит до крайностей, но ускользнуть от наказаний труднее, они проникают в детали жизни гораздо глубже и поработают саму душу. Законов против тирании чиновников недостаточно; нужна защита от тирании господствующих мнений и чувств, от стремления общества навязать свои идеи как правила поведения» [Там же, С. 10-11].

«Если бы все человечество минус единица было одного мнения и только один против, то подавлять мнение этого одного ничуть не справедливее, чем ему подавлять мнение человечества».

Дж.С. Милль

По мнению Милля, основной «принцип, который должен управлять всеми отношениями общества к личности», – «единственное оправдание вмешательства в свободу действий любого человека – самозащита, предотвращение вреда, который может быть нанесен другим» [10, № 11. С. 12]. При этом подчеркивалась и социальная (для общества, человечества) значимость наиболее полного осуществления данного принципа: «Человечество больше выиграет, позволяя людям жить по-своему, чем принуждая жить «как надо» с точки зрения остальных» [Там же, С. 13]. Как перекличка «сквозь время» звучат стихи поэта А. Галича²:

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,
Не бойтесь мора и глада,
А бойтесь единственно только того,
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»

Эти стихи были направлены против «правильного» воспитания в теории и практике советской педагогики. Но можно ли – при анализе современной российской педагогической реальности – в полной мере сказать, что они устарели? Нам кажется, нет. Как и аналогичная, но гораздо раньше высказанная идея Милля.



¹ Из двух вариантов концепта «свобода» в английском языке – freedom и liberty – Милль использует второе. Политолог В. В. Оглезнев, опираясь на позицию И. Берлина, отмечает различие между отрицательным и положительным значением свободы. Первое связано с ответом на вопрос: «какова область, в пределах которой субъект – человек или группа людей – должен быть оставлен, чтобы сделать что-либо или быть в состоянии сделать что-либо без препятствий со стороны других лиц?». Второе – на вопрос: «что или кто источник контроля или вмешательства, который может определить, что делать или не делать?» Либерализму Милля более соответствует именно отрицательное значение [См.: 17, С. 62-63].

² Эти стихи, как и творчество Галича, во многом определяли жизненное кредо моего друга, которому посвящена эта книга. Поэтому я посчитал необходимым привести их.

И тут нужно обратить внимание на его замечание – очень существенное с точки зрения проблематики *воспитания*. С одной стороны, подчеркивалась *всеобщность* принципа «человек ответственен только за ту часть своего поведения, которая касается других. В остальном – абсолютно независим. Над собой, своим телом и душой личность суверенна» [Там же, С. 12]. С другой, – вводилось *ограничение*: «Вряд ли нужно говорить, что это относится лишь к взрослым». При этом Милль считал необходимым «защищать от собственных действий» «тех, что все еще нуждаются в заботах других», – несовершеннолетних¹ [Там же]. Тем самым, применительно к молодежи Милль определил как основную задачу воспитания – *научить пользоваться свободой*.

Проводившийся нами (и нашими коллегами) анализ правового воспитания и правосознания молодежи (в том числе – студенческой) убеждает, что эта задача недостаточно осознается воспитателями и реализуется на практике.

В условиях распространившихся сегодня в молодежной среде настроений равнодушия, безразличия весьма значима еще одна идея английского социолога: «причинить зло другим можно и бездействием». Поэтому проблема ставится им так: «Есть некоторые индивидуальные акты..., совершать которые человек обязан, и за бездействие он ответственен». Но «быть в ответе за содеянное зло – правило, отвечать за то, что не помешал злу, – исключение» [Там же].

Милль осуждал начавшийся процесс растворения индивида в «толпе», «массе»: «Зло заключается в том, что индивидуум смешался с толпой и становится в ней бессильным, что ... индивидуальный характер поражен и ослаблен». Правда, тут он менее конкретен, чем Лебон и Тард с их теориями толпы.

Путь социального воздействия очерчен Миллем достаточно четко: *психология* ⇒ *человек* ⇒ *общество*. «В общественной жизни люди обладают лишь такими свойствами, – подчеркивал он, – которые вытекают из законов природы отдельного человека и могут быть к ним сведены» [15, С. 798].

«Нельзя вредить другим
лицам – так ограничивается
свобода личности»
Дж. С. Милль

Но примечательны и возникающие на этом пути серьезные *исследовательские трудности*. Одна из них – как подняться от «отдельного индивида» к обществу? Ведь при понимании общества как совокупности индивидов может потеряться их взаимодействие («интеракционизм»). Стремясь разрешить эту сложность, ряд социологов данного направления подчеркивали роль «*групповой*», *коллективной* психологии. В конечном счете, на основе различий в психическом складе и отношении к окружающему миру выделялись и социальные группы. Вновь мы имеем и перекося (абсолютизация сознания, психологии группы), и постановку серьезной исследовательской проблемы: может ли социальная общность, группа, класс рассматриваться только с позиции их реального социально-экономического положения?

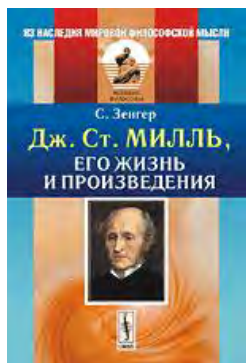
Сторонники *психологического* направления считают само это положение малозначимым. Но и, не соглашаясь с ними, нельзя однозначно отбрасывать их

¹ К их числу Милль относил и «отсталые народы», «варваров», чей путь к свободе, по его оценке, «можно считать несовершеннолетием».

аргументацию. Кстати, и у Маркса было разграничение «*класса в себе*» (еще не осознавшего свои коренные интересы) и «*класса для себя*» (поднявшегося до такого понимания). К сожалению, идея классового сознания в дальнейшем не получила развития, и в догматизированном марксизме классовые интересы (например, рабочего класса) напрямую выводились из его положения. Но это еще раз подтверждает: игнорирование иных подходов в науке не плодотворно.

Подход психологического направления наталкивается еще на одну проблему. Его представители – как разумные ученые – не могут не видеть очевидного: в обществе существует немало феноменов (промышленные предприятия, памятники культуры и т.д.), не зависящих от сознания, психологии отдельного индивида, группы. А значит, они не могут просто отбросить влияние общества на индивида и группу. Другое дело, что такое влияние оценивается ими в основном негативно. У Милля это проявляется в следующей оценке развития

общества: «значение масс постоянно увеличивается, значение индивидуумов уменьшается»; «в мире вообще растет стремление увеличить власть над личностью, поскольку все перемены стремятся усилить общество и ослабить личность» [10, № 11, С. 13].

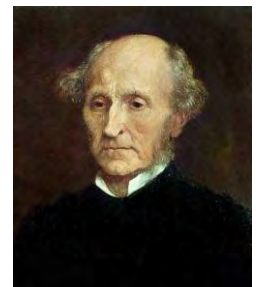


Одновременно – и это позволяет ему по-новому поставить проблемы воспитания – английский мыслитель отмечает и влияние *предшествующих* поколений на *последующие* (как важный фактор социальной эволюции), и присущее каждому молодому человеку в новом поколении «собственное желание» «придать известный склад своему характеру». Активность «в выработке

собственного характера» определяет «роль молодого поколения в сохранении или преодолении традиций» [7]. Данный акцент, преодолевающий пассивную трактовку воспитуемого, – важный позитивный момент теории воспитания в русле психологического направления.

«Основную задачу социальной науки» Милль видел «в отыскании законов, согласно которым каждое данное состояние общества вызывает другое, следующее за ним и замещающее его» [Цит. по: 19, С. 104].

Общий характер и направленность той или иной социологической концепции сказывается и на отношении социолога к *проблематике образования*. В полной мере это относится и к Дж. С. Миллю. Критикуя *социократизм* (власть общества – социоцентризм) Конта, Милль считал неправомерной нацеленность системы образования (конкретно – современной ему Англии) «*против индивидуальности*» (с ориентиром – «мы воображаем, что совершим великое дело, если добьемся того, что все люди будут совершенно похожи друг на друга»). «Если б все ощущали, что свободное развитие личности – одно из ведущих условий благоденствия, что это не только связующий элемент цивилизации, культуры, обучения, воспитания, но и необходимая его часть и условие всех этих вещей, – страстно писал Милль, – то недооценка свободы не грозила бы, и установить границы между нею и общественным контролем было бы не очень трудно» [10, № 12, С. 25].



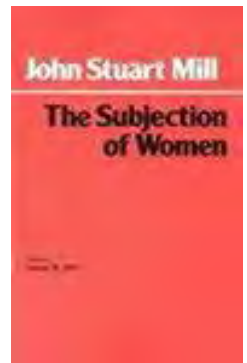
По мнению Милля, восхождения каждого человека «к образованию высшего типа» необходимо, чтобы он, сравнивая себя с людьми, «которые на него не похожи», «был в состоянии сознавать свои недостатки и те достоинства, которых у него нет», и комбинировал достоинства разных типов. Предпосылка этого ему виделась (вслед за В. Гумбольдтом – основателем Берлинского университета) в «свободе и разнообразии»¹.

По Миллю, свобода – естественное состояние человека, личность должна обладать широким спектром свобод. «Свободно только то общество, – писал он, – в котором все виды свобод существуют для всех его членов». Важная особенность Милля – *разрыв с просветительской абсолютизацией общественного мнения*. Обосновывая важность защищенности личности от внешнего воздействия, он осуждал не только «давление правительства», но и «тиранию» общественного мнения, которое «ограничивает свободу человека в частной жизни»: «Законов против тирании чиновников недостаточно; нужна защита от тирании господствующих мнений и чувств, от стремления общества навязать свои идеи как правила поведения» [10, № 11, С. 11].

Социолог в данном случае выходит на более общую проблему – как соотносятся *индивидуальная независимость* и *общественный контроль*. Его позиция такова: «Нужно установить правила поведения: сначала законы, затем – взгляды на то, что не попадает под их действие» [Там же, С.12].

Отсюда основная цель образования и воспитания – дать молодому человеку «такое *воспитание*, которое бы делало его способным выполнить предстоящие требования жизни как по отношению к самому себе, так и по отношению к другим». Результативность образования Милль соотносил с готовностью человека жить интересами общества, содействовать его благу. Подчеркивалась значимость такого воспитания, необходимость, чтобы оно стало «всеобщим обязательным воспитанием». Именно *всеобщность* образования и воспитания была основным ориентиром для Милля: «Идея интеллектуальной аристократии, когда все остальные пребывают в невежестве», его устремлениям не соответствовала [2]. Данным ориентиром ученый руководствовался и в реальной борьбе за *равные права женщин на образование*. Для него дать женщинам равные права с мужчинами – значит изменить существующие отношения между людьми, чтобы ими «управляла справедливость вместо несправедливости».

Становится понятным почему Милль считал брак «единственным видом рабства, признаваемым новейшими законами».



¹ Милль цитирует слова Гумбольдта: «Цель человека, предписанная вечными и неизменными велениями разума, а не внушенная смутными и преходящими страстями, – высшее и наиболее гармоничное развитие его сил до полного совершенства» [10, № 12, С. 24].

«По закону нет более рабов – кроме хозяйки каждого дома», так как воспитание женщины и

выработка в ней ожидаемых «слабостей», – считал он, – ограничивают свободу ее жизненного выбора и обрекают на роль сексуального объекта [См.: 16].

«Мужчины требуют от женщины не только, чтобы она ему повиновалась, но еще чтобы она отдала ему всю свою душу, – писал Милль. – Поэтому они и сделали все возможное, чтобы поработить в женщине ум» [Там же]. Основным условием преодоления угнетенного положения *женщин* Милль считал предоставление женщинам политических прав, *права на образование*, на доступ к занятиям наукой, литературой, искусством. Но он осознавал, насколько трудно будет женщинам совмещать общественную деятельность с семейными обязанностями. Поэтому, по его мнению, пользоваться полученными правами будут только незамужние женщины или вдовы [См.: Там же].

Важный момент – Милль обосновывал необходимость *ограничения вмешательства государства в дела образования*, критиковал «казенное воспитание», стремящееся «сделать всех людей похожими друг на друга, сформировать всех на один образец, и именно на тот, который нравится господствующей власти». Чтобы правительство не могло «лепить мнения и чувства людей, начиная с юного возраста», он рекомендует вместо общедоступного государственного образования систему частных школ или обязательное домашнее образование до определенного возраста [4].

От Милля в социологии идет линия *критики «массы»* как «коллективной посредственности», «одной из главных причин нелепостей» [10, № 12. С. 24]. Критикуя «деспотизм обычая», который «всегда и всюду был постоянным препятствием умственному движению человечества, ибо он ведет постоянную борьбу со стремлением людей думать и жить лучше» [12], Милль обосновывал важность *развития индивидуального творчества*.

Как актуально и сегодня звучат его слова: «Общество все-таки больше выигрывает от заблуждения человека, который после долгого изучения и приготовления думает самостоятельно, чем от верных мнений тех людей, которые исповедуют их только потому, что не позволяют себе думать». За этим гимном индивидуальности, творчеству стоял и личный опыт ученого, которого обучали не школьные учителя, а его отец. И важный штрих: «Отец никогда не позволял, чтобы уроки превращались в зазубривание, – вспоминал Дж. С. Милль. – Он старался, чтобы я ... понимал все, чему учился» [11, С. 28-29].

Проблема *самостоятельности и индивидуальности личности* подводит Милля к серьезному противоречию и в воспитании в целом, и особенно – в *межпоколенческих* отношениях. С одной стороны, отмечается: «Все согласны, что юность следует учить и тренировать, чтобы она знала и использовала плоды человеческого опыта». С другой, – и в этом смысл его позиции, – «преимущество человека в том, что, достигнув зрелости, он использует и истолковывает этот опыт по-своему» [10, № 12. С. 24]. Возникает дьявольски сложная ситуация – нужно в процессе социализации и познакомить молодежь с плодами человеческого опыта, научить использовать его, и – одновременно – сформировать у каждого молодого человека умение осмыслить этот опыт и применять

его по-своему, т.е. с учетом своего опыта, помочь ему «найти то, что в признанном опыте соответствует его характеру и обстоятельствам» [Там же].

В этой связи мыслитель отмечает и *значимость традиций и обычаев* в воспитании, и их *ограниченность*. Эту ограниченность он видит в том, что:

- опыт других людей «может быть слишком узок или неверно истолкован»;
- «истолкование, возможно, верно, но не всем подходит»;
- «обычаи годятся для обычных характеров и обычных обстоятельств, а данные обстоятельства и характер могут быть необычны»;
- «хотя обычай и хорош, и подходит, но, подчиняясь ему только потому, что это обычай, не разовьешь тех качеств, что специфичны для человека» [Там же, С. 24-25].

Основной недостаток в поведении человека, воспитанного в духе неуклонного следования обычаю или традиции, по Миллю, – в *ненужности выбирать*: «Тот, кто во всем следует обычаю, не выбирает». Но это негативно сказывается на развитии личности, так как «способность предвидеть, судить, различать, умственная активность и даже моральное предпочтение развиваются только, когда делаешь выбор». Поэтому «тому, кто позволяет миру выбрать для него план жизни, не нужно никаких способностей, кроме обезьяньего подражания». Напротив, «тот, кто выбрал план сам, использует все свои способности: наблюдательность, чтобы видеть; размышление, чтобы предвидеть; активность, чтобы собирать материал для решения; умение различать, чтобы решиться; а когда решился – твердость и самоконтроль, чтобы не изменить решению» [Там же, С. 25]. В конечном счете, Милль выступает *против абсолютизации воспитания по образцу, по обычаю, по традиции* или – в трактовке Тарда – *воспитания – подражания*, не отрицая значимости этих подходов.

Серьезное внимание уделено ученым *«воспитанию в более тесном (узком) смысле»* – *«образованию, которое каждое поколение обдуманно доставляет своим будущим преемникам, с тем, чтобы дать им возможность по крайней мере удержать, и если возможно, то поднять уровень развития и улучшения, достигнутый прежде»* [14, С. 6].

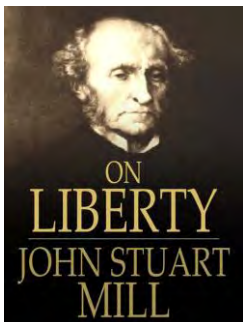
В этом ракурсе, который в современной социологии образования является основным, Милль рассматривает *функции университета*. Его позиция в данном отношении во многом сходна с позицией В. Гумбольдта. В частности, по мнению Милля, университет «не есть место профессионального воспитания». «Университеты предназначаются не для того, чтобы научать знанию, нужному людям для какого-нибудь специального способа приобретать средства к существованию. Цель их состоит не в том, чтобы приготовить искусных юристов, медиков или инженеров, а чтобы приготовить способные и образованные человеческие существа» [Там же].

Отделив университеты от профессионального образования, Милль считал необходимым самостоятельное существование и развитие *среднего и высшего профессионального образования* – «публичных учреждений для изучения профессий», «школ для права или медицины», «школ для инженерства и для промышленных искусств». Подчеркивалось, что «страны, в которых есть такие учреждения, владеют большим преимуществом перед другими» [Там же]. Это

тем более было необходимо для Англии, бывшей в сер. XIX в. «мастерской мира» и производившей половину мировой промышленной продукции.

Разграничение функций университетов и профессиональных образовательных учреждений основывалось у Милля на разграничении знаний. «Люди бывают люди, прежде чем они бывают юристы или медики, купцы и мануфактуристы; и если вы делаете их способными и рассудительными людьми, они сделаются способными и рассудительными юристами или медиками» [Там же, С. 7]. Поэтому «люди, посвящающие себя известной профессии, должны выносить из университета не профессиональное знание, но то знание, которое бы управляло употреблением их профессионального знания, и которое бы светом общего образования освещало технические частности специального предмета занятий» [Там же].

Конкретизируя эту идею, он подчеркивает: «Люди могут быть компетентными юристами без общего образования, но только общее образование может сделать их юристами-философами, которые хотят и которые способны понимать принципы, вместо того, чтобы только загромождать свою память подробностями» [Там же]. Итак, университет соотносится Миллем с *высшим общим образованием*. Довольно быстро выявилась ограниченность такого под-



высшего профессионального образования (отличаясь фундаментальностью и качеством образования). Но – и в этом парадоксальность уроков истории – сегодня идея Милля вновь становится актуальной. Действительно, наши исследования свердловского студенчества [21] зафиксировали растущую тенденцию «депрофессионализации» мотивов выбора вуза – «в высшем профессиональном образовании акцентируется высшее». Эту же проблему, на наш взгляд, отражает и происходящий в рамках «болонского процесса» переход на двухуровневое высшее образование (*бакалавриат – магистратура*).

И еще один важный момент. Отвлечемся от проведенного Миллем, говоря современным языком, «институционального» разграничения общей (гуманитарной, математической, естественнонаучной) и специально-профессиональной подготовки. Но острота проблемы их соотношения в рамках целостного высшего профессионального образования (у Милля это соотношение «литературного» и «научного»): нельзя, чтобы наши учащиеся были «невежами относительно законов и свойств мира, в котором они живут», или «чтобы наши люди науки были лишены поэтического чувства и артистического образования» [14, С. 11]) сохраняется и временами (особенно – с переходом на новые государственные образовательные стандарты) даже усиливается¹.

¹ Как «гуманитарий», проработавший много лет в техническом вузе, ощущал и ощущаю это непосредственно. Впрочем, отношение к математике и КСЕ (концепции современного естествознания) в гуманитарных вузах ничуть не лучше. Более того, вероятно, отмеченное противоречие есть отражение более общей проблемы, отраженной в концепции Ч. Сноу о «двух культурах» (гуманитарной и естественнонаучной) или – на массовом уровне – в дискуссии о «физиках» и «лириках».

Определив высшую общую подготовку как *верхнюю границу* университета, Милль серьезно поставил и проблему нижней границы – *соотношения университетского и предшествующих ему уровней образования*. Мы уже рассматривали подход к данной проблеме у Гегеля. Но его взгляд, если можно так выразиться, был скорее «взгляд снизу» – от гимназии. У Милля же – «взгляд сверху» – от университета. «Университет не имеет дела с элементарным обучением: здесь предполагается, что воспитанник уже получил его прежде. Но где кончается элементарное обучение и где начинаются высшие изучения? Некоторые дают понятию элементарного обучения весьма обширные размеры. По их мнению, университет не обязан преподавать отдельных ветвей знания с самого начала. Воспитанника надо учить здесь (говорят они) *методизировать* свое знание: рассматривать каждую отдельную часть его в связи ее с другими частями и с целым» [14, С. 7-8]. Конкретизируя свою позицию, Милль отмечает:

- университет – «последняя ступень общего воспитания»; «венеч и довершение общего высшего воспитания»;
- он «должен дать воспитаннику общее и связное понятие о вещах, отдельно уже изученных им»;
- это «включает в себя философское изучение методов наук, – тех способов, которыми человеческий ум идет от известного к неизвестному»;
- нужно научить каждого воспитанника «обобщать свое представление о тех средствах, какими владеет человеческий ум для исследования природы, понимать, каким образом человек открывает реальные факты мира и какой проверкой он может удостовериться в том, действительно ли он нашел их» [Там же, С. 8].

Как реалист Милль, однако, понимал, что «ограничить университет этим высшим отделом обучения» – «преподаванием, не знания собственно, а философии знания», можно лишь при уверенности, «что самое знание было уже приобретено в другом месте». Тут он и зафиксировал разрыв (lag): «университетам в большой мере приходилось исполнять дело, которое должно бы исполняться школами» [Там же, С. 8]¹. И вновь можно зафиксировать актуальность этой идеи – даже больше: вузовская общественность в последние годы говорит о постоянно снижающемся уровне довузовской подготовки (и о негативном влиянии на нее перехода на ЕГЭ) [3].

Откликнулся Милль и на проблему *дифференциации наук* и связанную с ней *специализацию образовательных знаний*. Его вывод (и – одновременно – прогноз) таков: «с каждым поколением, и теперь быстрее чем когда-нибудь, все больше и больше умножаются вещи, которые кому-нибудь необходимо знать. Каждый отдел знания до такой степени переполняется подробностями, что человек, желающий знать их с мелочной точностью, должен| ограничиваться все меньшей и меньшей долей их целого объема: каждая наука и искусство должны распадаться на подразделения, до тех пор, пока доля каждого человека, область, которую он знает вполне, полу-



¹ Правда, Милль различает шотландские университеты, где этот разрыв удается за годы обучения преодолеть (вступают сюда «невежественными и здесь научаются») и английские – где к этому и не стремятся (вступают еще более невежественными и невежественными выходят из них) (Там же)

чит почти то же отношение к целому ряду полезного знания, как искусство приделывать к булавке головку относится к целому полю человеческой промышленности» [14, С. 14-15].

Мыслителя тревожит ситуация, когда «чтобы знать это немного вполне, необходимо оставаться в полном невежестве обо всем остальном». Это тревога социолога-гуманиста: «Что же станет скоро с достоинством человека, что может он сделать для какой-нибудь человеческой цели, кроме своей собственной бесконечно-малой дроби человеческих нужд и потребностей?» Но его совет: формировать «истинное понятие о природе и жизни в ... общих чертах» и «не тратить бесполезно время на подробности какого-нибудь предмета», который вовсе не будет входить в круг практической деятельности воспитанника» [Там же, С. 16], и сегодня далек от реализации. До сих пор и в учебных планах, и – особенно – в педагогической деятельности и требованиях многих преподавателей никак не удается преодолеть «предметопутизм».

Один из предложенных Миллем путей преодоления перегрузки студентов и решения указанной выше проблемы – понимание, что «есть вещи, которым можно лучше выучиться вне школы, или, когда школьные годы ... уже прошли» [Там же]. Как видим, у Милля уже намечается выход на более позднюю постановку *проблем непрерывного и неформального образования*. Подчеркнем это, хотя его конкретные предложения (изучать «живые языки» не в школе, а посещая другие страны – в живом общении; то же – в отношении истории и географии, где, по его мнению, полезнее самостоятельное чтение книг; и др.) во многом иллюзорны и вытекают лишь из личного опыта человека, прошедшего через описанный в начале главы педагогический эксперимент.

И все-таки главное – это утверждаемый Миллем культ *научного знания и познания в университете*. «Мы родимся в мир, устроенный не нами, – подчеркнуто в его «Речи об университетском воспитании, – мир, явления которого совершаются по определенным законам, о которых мы не приносим с собой в этот мир никакого знания. В таком мире нам предназначено жить, и в нем должно быть совершено все наше дело. Вся наша способность к деятельности зависит от знания законов мира, – другими словами, от знания свойств вещей, среди которых, с помощью которых и на которые нам надо действовать» [14, С. 31].

Развитие умственных способностей Милль связывает с *логикой*, в развитие которой он лично внес солидный вклад. Серьезное значение, в частности, имеет его разработка логики научного исследования и ее основных методов [6]:

Развитие умственных способностей Милль связывает с *логикой*, в развитие которой он лично внес солидный вклад. Серьезное значение, в частности, имеет его разработка логики научного исследования и ее основных методов [6]:

- метод (единственного) сходства¹;
- метод (единственного) различия²;
- объединенный метод сходства и различия;
- метод остатков¹;

¹ Если в двух или более случаях какое-либо явление связано с рядом повторяющихся обстоятельств, то эти обстоятельства суть или причины, или следствия данного явления.

² Если, напротив, некоторое явление W не повторяется в отсутствие определенного обстоятельства A, то явление W зависит от обстоятельства A.



- метод сопутствующих изменений².

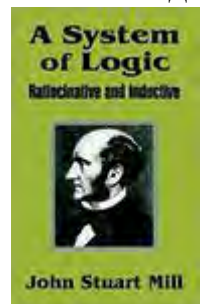
«Логика не тождественна знанию, хотя область ее и совпадает с областью знания. Логика есть общий ценитель и судья всех частных исследований. Она не задается целью находить очевидность; она только определяет, найдена очевидность или нет. Логика не наблюдает, не изобретает, не открывает – она судит... Итак, логика есть наука об отправлениях разума, служащих для оценки очевидности; она есть учение как о самом процессе перехода от известных истин к неизвестным, так и о всех других умственных действиях, поскольку они помогают этому процессу.

Там С. Милль

Специалисты связывают с Миллем разработку *гипотетико-дедуктивного метода*, который в XX в. был провозглашен фундаментальным общенаучным методом: «Мы начинаем с какого-нибудь предположения (хотя бы и ложного) для того, чтобы посмотреть, какие следствия будут из него вытекать; а наблюдая то, насколько эти следствия отличаются от действительных явлений, мы узнаем, какие поправки надо сделать в нашем предположении... Затем в эту грубую гипотезу вносят грубые же поправки, и процесс повторяют снова; сравнение выводимых из исправленной гипотезы следствий с наблюдаемыми фактами дает указание для дальнейшего исправления и т. д., пока дедуцируемые результаты не будут в конце концов поставлены в согласие с фактами» [6, 18].

Наряду со значением *естественнонаучных знаний* Милль особенно выделяет роль *гуманитарных* знаний. Наибольшую ценность он видит «в упражнении мысли на великих интересах людей как нравственных и общественных существ – в этике и политике, в обширнейшем смысле» [14, С. 48].

Особая значимость этих дисциплин соотносится им и с формированием гражданственности, знанием обязанностей гражданина, функций политических и правовых учреждений [Там же, С. 54]. Именно в освоении этих предметов наиболее должна проявляться самостоятельность обучающихся, они должны «быть своими собственными учителями». Это – предметы, «где нет учителя, которому бы мы могли следовать; каждый должен исследовать сам и составлять независимое суждение» [Там же, С. 48-49]. При всей абсолютизации, проявляемой Миллем, сказывается его общая позиция – убеждения не должны навязываться: «Добросовестный преподаватель» «не имеет права авторитетно налагать свои мнения на юный ум» [Там же, С. 58].



С этим связано и отношение Милля к *нравственному и религиозному воспитанию* студентов, где главная роль, по его мнению, должна принадлежать семье. Его позиция такова:

- «Тот род религиозного обучения, который кажется мне наиболее свойственным Университету, есть изучение церковной истории» [Там же, С. 58];
- «Университету собственно принадлежит иная задача: не авторитетно говорить, как мы должны верить, и не заставлять нас принимать известную веру как

¹ Если W зависит от A = A1, A2, A3, то через установление степени зависимости от A1 и A2 остается определить меру зависимости от A3.

² Если явление W изменяется, когда изменяется явление U, причем усиление и ослабление W наступает при усилении и ослаблении U, то W зависит от U.

обязанность, но давать нам сведения и обучение и помогать нам образовывать свою веру способом, достойным разумных существ, ищущих истины всеми силами и желающих знать все затруднения, с тем, чтобы иметь возможность найти или узнать наиболее удовлетворительный способ их разрешения» [Там же].

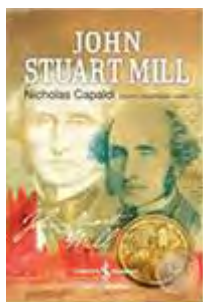
Ныне такой подход актуализируется в свете недавних дискуссий о преподавании религии в образовательных учреждениях, хотя и нуждается в корректировке – с учетом и более 150 лет со времени его «Речи», и почти 70-летнего периода навязываемого «научного» атеизма.

Университет рассматривался Миллем не только как образовательное учреждение. Для него Университет – это *«место свободного мышления»*.

Духу подхода мыслителя к *человеку* соответствует и нарисованный им образ *Человека*: «Человеческая натура – не машина, построенная по модели, чтобы совершать в точности предписанную работу, а дерево, которое должно развиваться и расти всесторонне, соответственно стремлению внутренних сил, делающих его живым существом» [10, № 12. С. 25].

Отвергая механистичность просветительского понимания человека (книга Ламетри так и называлась «Человек – машина»), Милль совершенно прав. Но он и представить не мог, что многое из того, что – по его мнению – невозможно поручить машинам («строить дома, выращивать хлеб, сражаться, вершить суд, даже возводить храмы и творить молитвы» [Там же]), в ходе научно-технического прогресса станет возможным.

Ориентация на творчество сочетается у Милля с акцентом на оригинальных людей, *людей-новаторов*, не только «открывающих новые истины», но и «способных начать новое на практике, дать пример более просвещенного поведения, более тонкого вкуса и чувства». Важнейшее их качество – они «не верят, что мир достиг совершенства». Их не много – тех людей, «чей опыт (если его примут) улучшит установленное поведение». Но эти немногие – «соль земли, без них жизнь была бы стоячей лужей». Обратим внимание на слова *«если его примут»*. Милль подчеркивает не только малочисленность оригинальных инновационных людей, но и необходимость для их успешной деятельности соответствующих *социокультурных условий в обществе*: «Подлинных гениев всегда очень мало; но чтобы они были, необходимо сохранять почку, на которой вырастают титаны. Гений свободно дышит лишь в атмосфере свободы, ему труднее приспособиться к стереотипам, устроенным обществом». Но связь *гений – общество, гений – «средний человек»* у Милля не односторонняя, а взаимная: «Гений вправе претендовать только на свободу указывать путь. Заставлять других идти по нему не только несовместимо со свободой и развитием людей, но и вредно для самого гения, так как развращает его» [Там же, С. 26].

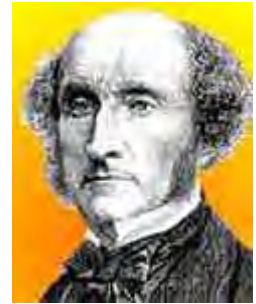


Для социологии образования и – в еще большей мере – для социологии науки и в современных условиях значим подход Дж. С. Милля к *свободе мнений*, тем более что он связал этот вид сво-

Для социологии образования и – в еще большей мере – для социологии науки и в современных условиях значим подход Дж. С. Милля к *свободе мнений*, тем более что он связал этот вид сво-

боды с проблемой *истинности* тех или иных мнений. «Особое зло подавления мнений в том, – подчеркивает мыслитель, – что обездоливается все человечество, и те, кто против данной мысли, еще больше, чем ее сторонники». Поясняя свою позицию, он пишет: «Если мысль верна, они лишены возможности заменить ложь истиной; если неверна, теряют (что не менее нужно) ясный облик и живое впечатление истины, оттененной ложью» [10, № 11, С. 13].

Отвечая на возможное возражение, что власть имеет право судить об истинности того или иного мнения (добавим – вывода научного исследования), Милль весьма четко определяет границу: «Огромная разница утверждать правоту, позволяя оспаривать ее, – и претендовать на нее, не допуская дискуссий» [Там же]¹. Развитие науки идет через преодоление ограниченных или ошибочных знаний: «Большинство мудрецов любой эпохи придерживалось взглядов, признанных потом ошибочными, и делало или одобряло вещи, которые нынче никто не оправдает. Почему же в итоге перевесили разумные взгляды и устоялось разумное поведение? Если это действительно так, – а иначе человечество было бы почти безнадежно, – то только благодаря свойству нашего разума исправлять ошибки. Он исправляет их посредством споров и опыта. Одного опыта недостаточно. Нужны споры, чтобы показать, как истолковывать опыт. Ложные идеи и практика постепенно уступают фактам и доводам, но эти факты и доводы нужно сперва представить» [Там же].



Попутно высказывается очень важная и актуальная для организации *научных дискуссий* мысль: «Знающий только свою точку зрения, знает очень мало. Его доводы могут быть вески и неоспоримы. Но если он не в силах опровергнуть доводы противника, даже не знает их, то нет оснований предпочесть то или иное мнение. Кстати, недостаточно воспринять чужие взгляды и их истолкования собственными усилиями. Это путь, не дающий реального контакта с доводами противника. Их нужно слышать из уст того, кто верит в них, защищает всерьез и во всю силу. Нужно узнать их в наиболее яркой и убедительной форме, почувствовать все трудности, с которыми столкнешься, защищая свой взгляд. Тот, кто никогда не ставил себя на место думающего иначе, не предвидел его возражений, в сущности, не знает по-настоящему и своей доктрины» [Там же, С. 15]². Не менее значимо и требование Милля к всем участникам научных и иных дискуссий – соблюдать порядочность: «Непорядочнее всего – исказить противоположное мнение, сокрыть факты, прибегнуть к софизмам. Запрет «неумеренных выражений», то есть оскорблений, сарказма, перехода на личность и тому подобного, вызывает больше симпатии, когда направлен про-



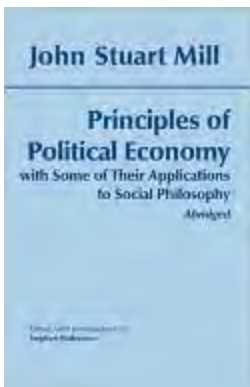
¹ Как тут не вспомнить ярлыки «буржуазная лже-наука» в отношении генетики, кибернетики и социологии в СССР в 1930-1950-е гг. или определение марксизма как единственного (на века) «верного» учения – в духе известного положения «Учение Маркса всесильно, потому что оно верно», без особого желания проверить эту правильность в изменившихся исторических условиях и, отмахиваясь от «оппортунистического» вопроса «Научен ли научный социализм?» (Э. Бернштейн).

² Милль ссылается на Цицерона, изучавшего доводы противника тщательнее собственных.

тив обеих сторон, но обычно он касается только диссидентов, а защитников господствующего мнения не только не осуждают, но и одобряют за проявление праведного гнева» [10, № 12. С. 24].

Утверждая *относительность истины* (в первую очередь – научной), Милль, тем самым, обосновывал перспективы научного прогресса. Соответственно решается и проблема «*полезности*» истин, науки. Отвергая доводы о необходимости «защитить устоявшиеся взгляды от критики не ради их истинности, а ради их важности для общества», ученый подчеркивает: «Верность идеи – это часть ее полезности. Если знаешь, что данная мысль желательна, разве можно не выяснять, верна ли она? ... ложная идея не может быть полезной» [10, № 11. С. 13]. Ему претит стремление правителей «обеспечить покой в интеллектуальной области, чтобы все шло, как заведено», поскольку «ради этого покоя в жертву приносится отвага человеческого разума» [Там же, С. 15]. Одновременно он не закрывает глаза на «беды, причиняемые сектантством» и не считает, «что самая неограниченная свобода мнений положит им конец» » [6, № 12. С. 23].

Позиция Милля поучительна не только для ученых, но и – тем более – для постигающих в школах, университетах азы науки: *надо сомневаться, надо учиться мыслить самостоятельно*. «Фатальное наше стремление не думать о вещи, ставшей несомненной, – причина половины ошибок», – в своеобразной афористичной форме делает вывод Милль [Там же, С. 22]. И добавляет: «Главная опасность сегодня в том, что не многие решаются быть эксцентричными» [Там же, С. 26].

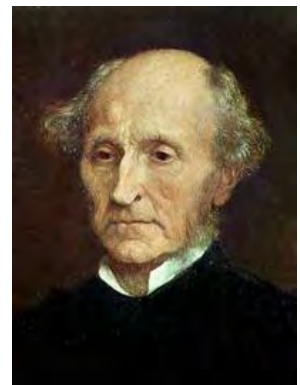


Большое значение в произведениях Милля занимают вопросы наиболее совершенного общественного устройства. Он считал, что «наилучшим состоянием человечества было бы такое, когда никто не беден, никто не стремится стать богаче и нет никаких причин опасения быть отброшенным назад из-за усилий других протолкнуться» [20].

Главная цель стремлений «при нынешнем состоянии человеческого развития» формулировалась им в духе социального реформизма: «не ниспровержение системы частной собственности, но её улучшение и предоставление полного права каждому члену общества участвовать в приносимых ею выгодах» [Там же].

Кредо Милля – «сглаживание тех неровностей, которыми судьба несправедливо наделила все человечество, в рамках ныне существующего общественного порядка». По оценке Маркса, Милль пытается «примирить непримиримое» [8, С. 18]. Но сегодня – с учетом исторического опыта – начинаешь думать, что такая позиция, может быть, и не заслуживает однозначно негативной оценки (кстати, как и творчество К. Маркса).

Гораздо важнее отметить оптимизм Милля и его веру в прогресс, в развитие свободного общества: «Не сводя до единообразия все индивидуальные черты, а развивая их, не



нарушая при этом права и интересы других людей, человек станет благородным и прекрасным, и, поскольку труд влияет на характер работника, жизнь человека будет богаче, разнообразнее и ярче, давая гораздо больше пищи высоким думам и возвышенным чувствам... Разные люди должны по-разному жить, тогда натура каждого свободно разовьется» [10, № 12. С. 25-26].



Памятник
Джону Стюарту Миллю
в Лондоне в саду Темпл

И в этой борьбе за счастье других он находил и свое счастье. Поскольку: *«Счастье – мерило всех жизненных правил и цель существования; ...этой цели можно... достигнуть только тогда, когда она будет поставлена на второй план. Те люди только счастливы..., которые ставят себе целью в жизни какой либо другой предмет, а не свое собственное счастье, например счастье других, усовершенствование человечества, какое-нибудь искусство или предприятие. Таким образом, стремясь к чему-либо иному, они находили свое счастье, так сказать, на пути»* [11, С. 148].

Список литературы:

1. Автобиография Джона Стюарта Милля /Пер. с англ. под ред. Г. Е. Благодетельова. СПб.: Тип. В. Тушнова, 1874. 332 с.
2. Великие мыслители. Джон Стюарт Милль [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/filosofia/64.htm>
3. Вишневский Ю. Р., Белова О. Р., Нархов Д. Ю. ЕГЭ и проблема взаимодействия школа-вуз // Школа – вуз: достижения и проблемы фундаментального образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием (УрФУ, 4-5 декабря 2012 г. В 2 ч. Екатеринбург, 2012. Ч. 1. С.16-23
4. Джон Стюарт Милль [Электронный ресурс] Режим доступа: epmerkulova.narod.ru/mill.doc
5. Джон Стюарт Милль: уникальный эксперимент в педагогике [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pedsovet.org/forum/index.php?utocom=blog&blogid=74&showentry=15667>
6. Индуктивистский позитивизм Джона Стюарта Милля. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://goodlib.net/book_285_ch_pter_18_Otvech_em_vmeste.html
7. Лезгина Д.В. Развитие классической теории поколений в позитивизме конца XIX - начала XX века [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/478/57/>
8. Маркс К. Капитал. Предисловие ко второму изд. /Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 8-22.
9. Милль Д. С. Утилитаризм. О Свободе. 3-е изд. СПб.: Перевозников, 1900. 426 с.
10. Милль Дж. О свободе / Пер. с англ. А. Фридмана // Наука и жизнь. 1993. № 11. С. 10–15; № 12. С. 21–26.
11. Милль Дж. С. Автобиография. История моей жизни и убеждений. (М.,1896). Изд. 2-е. М., 2013. 288 с.
12. Милль Дж. С. О свободе // Антология западноевропейской классической либеральной мысли. М., 1995. С. 228-393.
13. Милль Дж. С. Огюст Конт и позитивизм (1867) /Пер. с англ. И. И. Спиридонова. Изд. 4-е. М.: ЛКИ, 2011. 176 с.
14. Милль Дж. С. Речь об университетском воспитании / Пер. с англ. М. А. Антоновича // Юманс Э. Новейшее образование: его истинные цели и требования. СПб.: Русская книжная

- торговля, 1867. С. 5-71 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.charko.narod.ru/tekst/biblio/Mill_1867.pdf
15. Милль Дж. Ст. Система логики силлогистической и индуктивной. М., 1914. С. 794, 798.
16. Московчук Л. С. Мужское и женское в традиционной и современной культуре [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/muzhskoe-i-zhenskoe-v-tradicionnoj-i-sovremennoj-kulturah.html>
17. Оглезнев В. В. Интерпретация понятия «свобода» в аналитической политической философии // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2010. № 3 (11). С. 62-63).
18. Первая волна позитивизма: О. Конт, Г. Спенсер, Дж. С. Милль [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://eur si l nd.ru/txt/frolov1/99.htm>
19. Поппер К. Открытое общество и его враги / Пер. с англ. под общ. ред. В.Н.Садовского. Т. II. М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 528 с.
20. Реформаторская концепция Дж. С. Милля и ее значение для завершения классической политической экономики [Электронный ресурс] Режим доступа: http://alfa2omega.ru/load/referaty/ist_ek_uch/2225/76-1-0-2225
21. Студент – 2012. Материалы шестого этапа социологического мониторинга / отв. ред. Ю. Р. Вишневский. Екатеринбург: УрФУ, 2012. 332 с.
22. Туган-Барановский М. И. Джон Стюарт Милль. Его жизнь и научно-литературная деятельность. СПб.: Общественная польза, 1892. 88 с.

4.3. Г. Спенсер: образование для жизни¹

Дальнейшее развитие социологического подхода к образованию связано с *Г. Спенсером*, в работах которого наиболее четко проявился эволюционизм классической британской социологии. Какими идеями он обогатил социологическую науку в целом и социологию образования конкретно?

Начать можно с исходного – «для жизни». Жизнь – ключевое понятие и в общесоциологической концепции Спенсера, и в его социологии образования. Характерно уже понимание общества как организма и выделение трех видов эволюционных процессов: *неорганических* (в неживой природе), *органических* (в живой природе) и *надорганических* (в обществе). Всем им присущи (кроме качественных



Герберт Спенсер
(1820 - 1903)

«Он был великой фигурой в истории социологии и в его трудах есть много того, что позволяет проникнуть в природу современного общества»

Г. Митчелл

различий) общие закономерности [См.:21]: «органический процесс состоит в постепенном переходе от однородного к разнородному»; «закон органического прогресса есть закон всякого прогресса»; «всюду происходит то же самое развитие простого в сложное через ряд дифференцирований»; «переход от однородного к разнородному совершается посредством дифференцирований и соответственных интеграций».

Исходная позиция Спенсера – *антропоцентристская*: социальный организм состоит из человеческих существ, «соединенных в единое целое» [19, С. 135]. «Общество, – отмечает он, – создается составляющими его единицами», «его природа определяется природой последних». И далее: «И особи, и общество действуют друг на друга, но все-таки первичным является характер особей, производным – характер общества» [14, Т. II, С. 227].

В учебном пособии «Изучение социологии» Спенсер еще раз возвращается к этой проблеме и пишет: «Основные черты обществ определяются основными чертами отдельных лиц, ... нет никакого сомнения, что и менее яркие особенности общества определяются менее яркими особенностями отдельных лиц, и что всюду должен существовать *consensus*² между особенным строением и деятельностью общества и особенным строением и деятельностью людей» [27, С. 30]³.

Спенсер считает ошибочным взгляд на общество «как на предмет, искусственно созданный», на самом деле «общество есть продукт развития». Он высказывает сожаление, что «ни культура прошлых времен, ни сегодняшняя культура» еще не дали «сколько-нибудь научную концепцию общества». Таковой, по его мнению, является понимание общества, «как имеющего свою естественную структуру, в которой все учреждения (правительственные, религиозные,

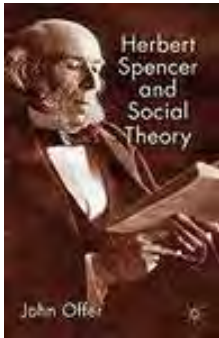
¹ Мы используем название одной из статей, наиболее удачно передающей суть подхода Г. Спенсера [См.: 8].

² Consensus – согласие.

³ Тут Спенсер руководствуется более общим принципом: «свойства элементов определяют свойства агрегата» (там же).

промышленные, торговые и т. д.) тесно взаимосвязаны; структуру, которая является в известной мере органической» [19, С. 135-136].

Отмеченная взаимосвязь разнообразных *учреждений* (организаций, институтов) отражает еще одну существенную характеристику социологии Спенсера – *институционализм*. «Не только общество в целом, – подчеркивает Спенсер, – обладает способностью роста и развития, но и всякое действующее в нем учреждение постоянно стремится к развитию, привлекая к себе единицы обще-



ства вместе со средствами, необходимыми для поддержания их». Спенсер отмечает и то, что позднее было – концептуально – развито американским социологом Р. Мертоном, – возможный *дисфункционализм* институтов: «Действительно, во всяком учреждении инстинкт самосохранения вскоре начинает преобладать над всеми остальными и даже делается господствующим, когда деятельность этого учреждения совершенно не согласуется с его первоначальным назначением или когда оно уже прекратило всякую деятельность» [27, С. 12].

Общество, по Спенсеру, не есть «простое собрание индивидов в группу». «Общество в социологическом смысле образуется тогда, когда кроме *соприкосновения* индивидуумов есть и *кооперация* между ними. Пока члены известной группы не соединяют своих сил для достижения какой-нибудь общей цели или целей, до тех пор связь, соединяющая их вместе, незначительна» [25, Цит. по: 6, С. 39]. «Кооперация» при этом рассматривается в плане «соединенных усилий всех граждан, при какой бы то ни было системе управления» [21].

Именно *характер этой кооперации* и является для ученого определяющим в разграничении двух основных типов общества: *военное* (централизованный контроль, принуждение – принудительная кооперация); *индустриальное, промышленное* (сотрудничество – добровольная кооперация). «Индустриальный тип с его децентрализованными аппаратами представляет высший тип потому, что он лучше служит тем целям (благополучия единиц), к достижению которых должна стремиться общественная организация, – в отличие от тех целей (благосостояние агрегата), которым должна служить индивидуальная организация с ее централизованными аппаратами» [14, Т. II. С. 227. Цит. по: 10, С. 125]. Рассматривая ситуацию в Англии в историческом плане, Спенсер отмечает, что «истинно *либеральные* перемены» уменьшают «обязательную кооперацию в социальной жизни» и увеличивают «добровольную» [21].



Как видим, уровень социального прогресса соотносится им с реализацией основного принципа антропоцентризма: «Несправедливо жертвовать благосостоянием граждан ради воображаемого блага государства» [14, Т. II. С. 227. Цит. по: 10, С. 125]. Но, по оценке социолога, в реальности все пока обстоит иначе: «Начиная с далекого прошлого, по настоящее время, социальные нужды всегда стояли выше индивидуальных, а необходимейшие социальные потребности всегда подчиняли себе индивидуальные» [16].

Истоки этой ситуации Спенсер видит не только в стремлении управляющих

подчинить себе исполнителей, но и – в повиновении управляемых, в неразвитости у них «чувства свободы»: «каждый участвует, так сказать, в плетении той бесконечной сети стеснений, которая обуздывает общество и держит его в порядке» [Там же].

«Главная непосредственная причина прогресса общества» – в трактовке Спенсера – «*изменение нравственной природы человека*, порождаемое постепенным непрерывным воздействием социальной дисциплины есть» [23]. Само появление и развитие нравственности он соотносит с «появлением различия между тем, что *позволено* индивиду делать, развивая деятельность, поддерживающую его жизнь, и тем, что ему *не позволено*. Различие это, очевидно, рождается только при наличии группы индивидов [Там же] .

Наиболее наглядно различие своей позиции (*антропоцентризм*) и позиции Конта (*социоцентризм*) продемонстрировал сам Спенсер на примере представлений об идеальном обществе¹.

Таблица 10

**Сравнение представлений об идеальном обществе Конта и Спенсера
(в оценке Спенсера) [22].**

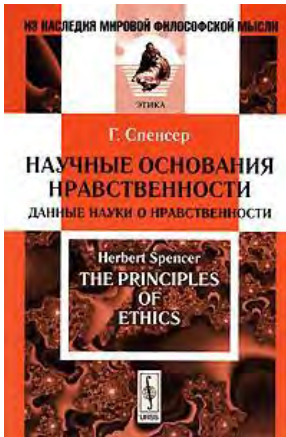
Представления Конта	Представления Спенсера
Идеальное общество – такое, в котором:	Идеалом, к которому мы идем, является общество, в котором:
<i>управление достигло своего высшего развития;</i>	<i>управление будет доведено до наивозможно меньших пределов, а свобода достигнет наивозможной широты;</i>
<i>отдельные функции подчинены в значительно большей степени, чем теперь, общественной регламентации;</i>	человеческая природа будет путем социальной дисциплины так приспособлена к гражданской жизни, что <i>всякое внешнее давление будет бесполезно; гражданин не будет допускать никакого посягательства на свою свободу</i> , кроме разве того посягательства, которое необходимо для обеспечения <i>равной свободы и для других;</i>
<i>иерархия, крепко сложенная и снабженная признанной властью, управляет всем;</i>	<i>самопроизвольная кооперация</i> , развившая нашу промышленную систему и продолжающая развивать ее с быстротой все более возрастающей, <i>поведет к упразднению почти всех социальных функций</i> и оставит в качестве цели правительственной деятельности былого времени только <i>обязанность блюсти за свободой и обеспечивать эту самопроизвольную кооперацию;</i>
<i>индивидуальная жизнь должна быть подчинена в наивысшей степени жизни социальной</i>	<i>развитие индивидуальной жизни не будет вестись себе иных пределов, кроме наложенных на него социальной жизнью</i> , социальная жизнь будет преследовать только одну цель – обеспечение свободного развития индивидуальной жизни.

Итак, управляемому, регламентированному, иерархическому обществу Конта он противопоставил общество свободы, где всякое внешнее давление будет бесполезно, где основной (и единственной) функцией управления будет соблюдение свободы и обеспечение самопроизвольной кооперации, где пределы индивидуальной жизни будут наложены социальной жизнью, чьей целью станет обеспечение свободного развития индивидуальной жизни.

¹ Понятия «социоцентризм», «антропоцентризм» более позднего происхождения, они не использовались Спенсером и применяются нами лишь в аналитических целях.

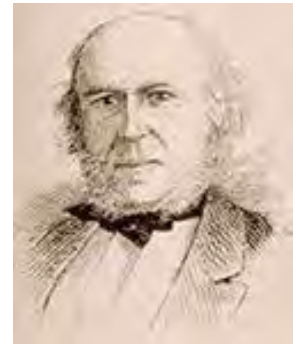
Социальные изменения оцениваются им с точки зрения их влияния на *системы воспитания*. При этом подчеркивается определенная *инерциональность образования и воспитания как социальных институтов*. «В государстве, где происходят такие быстрые перевороты, как в Англии, свидетельствующие о постоянной борьбе между старыми и новыми теориями, старыми и новыми практическими приемами, — отмечает Спенсер, — общепринятые воспитательные методы очень часто идут в разлад с духом времени» [16].

С *поддержанием жизни* связана и *оптимистическая* (связанная с убежденностью в социальном прогрессе) *направленность концепции* Спенсера. При-



нять «доктрину оптимизма или доктрину прогресса», — по его мнению, — значит исходить из того, «что в общем жизнь приносит больше радостей, чем страданий или что она находится на пути к тому, чтобы доставлять более удовольствий, нежели горя». И «тогда действия, поддерживающие жизнь, получают оправдание, и свобода выполнять их имеет свое разумное обоснование» [21].

Эта перспектива не связывалась Спенсером с социализмом, а путь к ней — с революцией. *Социализм* в его понимании — «будущее рабство» [См.: 15], а *революция* — ненормальное изменение. Спенсер обосновывал *эволюционное* постепенное развитие: «ничто, кроме медленного совершенствования человеческой природы посредством организации социальной жизни, не может произвести благоприятной перемены».



«Оппозиция моя к социализму является следствием уверенности в том, что социализм остановил бы ход истории к высшему социальному состоянию и вернул бы нас состоянию низшему» Г. Спенсер [2]

Основное в неприятии Спенсером социализма — *труд по принуждению*, который он считал «характерной чертой рабства»: если человек должен отдавать весь свой труд обществу и получать из общего достояния лишь ту часть, которую общество ему назначит, он — «раб общества». «Если каждый человек не вознаграждается точно и строго по его делам и заслугам, то это — смерть общества» [3]. Не

принимал в социализме он и то, что позднее получило название «уравниловка» (в его определении — «поощрение худших за счет лучших»).

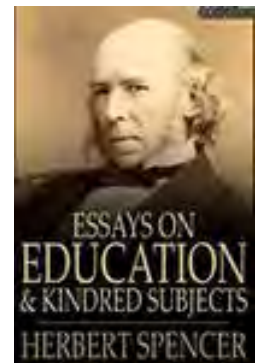
Образование рассматривалось Спенсером в рамках анализа *типов социальных институтов*¹. Говоря о необходимости «развить всего человека», Спенсер провозглашает необходимость образования, «которое — скорее всего — способствует достижению им полной жизни». Назначение образования, как и других институтов, — «защита жизни, ее регулирование и поддержание»: учителя «способствуют возрастанию жизни», «развивая своих учеников и увеличивая их пригодность для деятельности» [26]. При этом социолог выходил на *проти-*

¹ Социальные институты = механизмы самоорганизации совместной жизни: домашние (семья, брак, воспитание); церковные; обрядовые (обычаи, обряды, этикет); политические (право, государство); профессиональные, промышленные (объединения людей по занятиям).

воречия в эволюции образования как системы образовательных учреждений. По его оценке, основанные «очень давно» «училища, общественные школы и все другие подобные заведения», «полезные в свое время» и весьма престижные¹, «долго составляли огромное препятствие для высшего образования. Поддерживая старое, они заглушали все новое. Даже и теперь они мешают образованию улучшаться по содержанию и по методу. Мешают тем, что заграждают путь другим, и отчасти тем, что делают своих воспитанников неспособными понимать, в чем состоит лучшее образование» [28, С. 81].

Особенно резко он критиковал *направленность* современного ему – преимущественно классического – *образования*: «Старые системы воспитания, воплощенные в публичных школах и коллегиях, продолжают наполнять головы новых поколений тем, что стало уже относительно бесполезным знанием и что, следовательно, исключает полезное знание» [24]. По словам социолога, «в заботах о развитии ума, точно также, как и в заботах о теле, блестящая внешность всегда предшествует пользе. Не только в старину, но даже в настоящее время, положительным² знаниям почти всегда предпочитают такие, которыми можно щегольнуть» [16].

Сравнивая школу в древней Греции (где основными предметами были музыка, поэзия, риторика и философия³) с современностью, он делает характерные выводы: «В теперешних наших университетах и школах придерживаются той же ошибочной системы»; «из 10 мальчиков 9 не придется приложить на практике, в последующей их жизни, знание латинского и греческого языков» [Там же]. Сохранение устаревшего содержания образования Спенсер связывал с господствующей модой: «мальчика⁴ пичкают латынью и греческим языком не потому, чтобы за ними признавалась существенная польза, а ради избежания упрека в невежестве, ради того, чтобы сейчас видели, что это *джентльмен по воспитанию* – отличие, указывающее на известное положение в обществе и внушающее своего рода уважение». Особенно неприемлемым он считал «заучивание наизусть ни на что не нужных исторических подробностей, вовсе не с целью расширить круг познаний, а потому, что этого требует общественная благовоспитанность; незнание всего этого может вызвать насмешку» [Там же]. Не мог согласиться социолог и с тем, что образование в основном формирует у обучающихся искаженные представления о действительности: «Распростране-



¹ Не используя современные термины «имидж», «престиж» образовательного учреждения, Спенсер удачно раскрывает их содержание: «хорошо обеспеченные, поддерживаемые своей славой и влиянием тех, кто воспитывался в них».

² У Спенсера термин «положительный» («позитивный») в отношении знания, науки употреблялся в нескольких значениях – в сравнении с О. Контом – с акцентом на *практическую пользу*.

³ Характерны замечания Спенсера и об этих предметах в целом – «практические же знания занимали там второстепенное место», и конкретно о философии – она «до Сократа мало прилагалась к жизни» (Там же).

⁴ Там же. Аналогична ситуация с воспитанием девочек: «почти исключительное развитие в них «приятных общественных талантов» свидетельствует, что и тут польза подчинена внешности; наибольшее внимание обращается на танцы, хорошие манеры, музыку, пение и рисование. Если вы спросите, зачем их учат по-итальянски и по-немецки, – вам приведут, кроме разных воображаемых причин, еще и ту, что знание этих языков считается в свете необходимым условием для каждой благовоспитанной леди (там же).

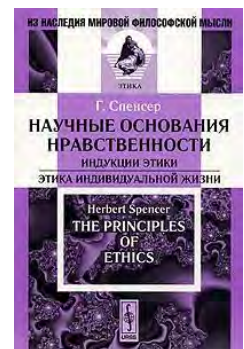
ние образования «более способствует распространению приятных заблуждений, чем горьких истин» [21].

В результате такого воспитания *искажается, извращается «главный вопрос жизни»* людей: их больше волнует «не что мы такое, а что об нас думают?» [16] Соответственно, проявляется и обратная сторона взаимодействия «образование – общество»: руководствуясь искаженным пониманием цели и смысла жизни, люди и в образовании своих детей отдают предпочтение не тем знаниям, «которыми должны дорожить более всего», а теми, «которыми можно всего легче блеснуть, возбудить удивление, добиться почестей, видного положения в обществе и влияния», их заботит не «*существенное образование*», а возможность «щегольнуть перед другими своими познаниями» [Там же].

Основное противоречие существующей системы образования видится Спенсеру в том, что «*Наука жизни*» (т. е. подготовка к жизни) «усваивается человеком в углах и закоулках, тогда как в установленных обществом учреждениях для обучения юношества, большею частью, пережевываются только мертвые формулы» [Там же]. Необходимые для людей знания (особенно – в связи с бурным развитием промышленности) «распространяются неофициальным путем», зачастую не являясь результатом «установленного в школах метода обучения юношества» [Там же].

Еще одно проявление «*грубости и несостоятельности системы*» современного ему «воспитания» для Спенсера – «вопрос о *сравнительной ценности различных родов знаний* едва ли подвергался когда обсуждению, если же и обсуждался, то отнюдь не методически и без всяких определенных результатов»; «не выработалось ясного понятия» и «едва ли ощущается недостаток в таком мерило» [Там же].

Решения, какие отрасли наук будут преподаваться детям, а какие – нет, принимаются, руководствуясь «одним лишь обычаем, личным вкусом или предубеждением, отнюдь не рассуждая о громадном значении рационального определения, какие именно предметы более всего необходимы для обучения детей» [Там же]. Вопросы – «стоит ли предмет, по степени своей важности, той траты времени, которая будет потребна для того, чтобы его усвоить, и нет ли других, еще более важных, предметов, на которые ребенок мог бы посвятить то же количество времени?», – «будучи подняты, обсуждаются весьма поверхностно и только сообразно с личным взглядом», т. е. господствует субъективизм. Даже возникающие время от времени дискуссии («прения») о «сравнительных достоинствах классического и математического образования» «ведутся только эмпирически, без всякой ссылки на какой-либо определенный критерий» [Там же]. Позиция ученого такова: дело «не в определении достоинств такого или иного знания, а в определении их *относительных* достоинств», не в «пользе, которую извлекли из изучения каких-либо предметов» («нет такого предмета, изучение которого не приносило бы известной пользы»), а в «размере полученной пользы» [Там же].



Спенсер – именно как *социолог* (а не педагог) – ставит проблему *содержания образования*, соотнося его с *различной значимостью разных видов деятельности*: прямо или косвенно эта деятельность направлена на самосохранение; воспитание и обучение потомства; выполнение социальных и гражданских обязанностей; досуг и удовлетворение вкусов и чувств [8].



И вновь мыслитель обращается к жизни: ставя проблему подготовки к «*полной жизни*». «Главная обязанность воспитания, – по мнению Спенсера, – должна заключаться в том, чтобы подготовить нас к полной жизни» [16]. В другом месте призыв ученого обращен к воспитателям: «Сделать человека способным жить полной жизнью – вот обязанность каждого воспитателя» [13, С. 487].

«Полнота жизни» при этом соотносится с ответом на вопрос «*Как жить?*» Отвечая на этот вопрос, Спенсер подчеркивает: «Общая задача, в которой сливаются все прочие специальные задачи, состоит в том, чтобы человек *умел руководить своими поступками* во всех сферах деятельности и при всевозможных обстоятельствах: чтобы он знал, *как обращаться со своим телом, как развивать свой ум, как вести дела, как воспитывать детей, как быть хорошим гражданином, как пользоваться теми благами, которыми наделила нас природа, как употреблять наши способности*», чтобы доставить *наибольшую пользу себе самим и другим людям*» [Там же, С. 487-488]. Итак, полнота жизни соотносится с *наибольшей пользой*, приносимой человеком себе и другим. Для этого в контексте воспитания должны использоваться такие «предметы и методы», которые ведут к этой цели, то есть дают учащимся обстоятельные и практичные ответы на вопросы: «Как поступать нам со своим телом? Как поступать с душой? Как вести свои дела? Как воспитать семью? Как поступать в качестве гражданина? Как пользоваться источниками счастья, которые предоставляет нам природа? Каким образом пользоваться своими способностями с тем, чтобы приносить наибольшую пользу себе и другим? Как жить полной жизнью?» [18, С. 9]. Острота проблемы *выбора* «более полезных предметов» соотносилась с пониманием – «как ограничен наш период приобретения знаний» [16].

Свой подход Спенсер конкретизировал, соотнося цели и определенные предметы:

Таблица 11

Представления о содержании обучения по Г. Спенсеру

Виды человеческой деятельности	Учебные дисциплины, призванные подготовить человека к конкретному виду деятельности
Обеспечение личного самосохранения	Анатомия и физиология
Обеспечение всем необходимым в жизни, подготовка к производственной и торговой деятельности	Чтение, письмо, счет Арифметика, геометрия, логика, механика, физика, химия, биология
Обеспечение воспитания и обучения потомства	Психология, педагогика
Поддержание надлежащих социальных и политических отношений	Социология (естественная история общества)
Проведение досуга, удовлетворение вкусов и чувств	Литература, искусство

Понимание подхода Спенсера будет ограниченным, если проигнорировать его важное замечание о «двойственной цене» «приобретаемых сведений о различных фактах» – это и «*знание*», и «*орудие умственной дисциплины*»: они и «*влияют на образ действий человека*», и «*служат также упражнением для его ума*» [Там же].

Со Спенсером связывается становление *педагогического утилитаризма*, обосновывавшего ограничение содержания школьного образования лишь предметами, служащими непосредственно практическим целям. Соответственно, им предложена *классификация знаний «по их достоинству»* [8]:

- *существенные знания* – научные истины, верные всегда, везде и для всех (например, законы физики и химии);
- *квази-существенные знания (quasi – полу-)* – значимые для отдельных групп населения (например, английский язык для англичан);
- *условно значимые знания* – не имеют никакого отношения ни к какой сфере нашей деятельности (например, история, состоящая из ничего не значащего переплетения имен, дат, событий) [8].

Каким бы ограниченным не представлялся (особенно сегодня) подход Спенсера, какие бы возражения о «полезности» или «бесполезности» тех или иных дисциплин он ни вызывал, мыслитель вышел на одну из важнейших (со-



циальных, а не узко педагогических) проблем. Более того, он предложил и один из возможных путей ее решения – «определение нормы ценности знаний» по «отношению его к жизни» [16]. Ученый считает недопустимым «гнаться за усвоением общепринятой системы воспитания, столь же непрочной и скоропреходящей, как и всякая мода» [Там же]. Понятны ему и *трудности решения* поставленной задачи, и возможность решить ее на каждом этапе развития человечества «только приблизительно». Но он уверен: «Принимая во внимание, какая громадная выгода ожидает нас от этого, нет причины пугаться ее трудности и малодушно обходить ее» [Там же].

И не случайно, что позднее (в концепции прагматизма Д. Дьюи) социологи вновь возвращаются к данной проблеме. Не случайно и то, что сегодня – когда человечество вступает в «информационное общество» – эта проблема, пусть и в иной форме («Какие знания нужны для жизни в «обществе знания»?), является предметом острых дискуссий.

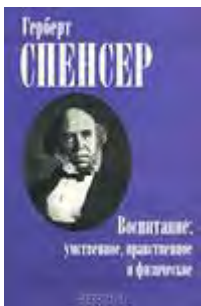
Особо надо выделить подчеркнутую Спенсером значимость *семейного воспитания* (даже некоторую явно завышенную оценку его): «Так как семья возникла прежде государства и так как воспитание детей возможно прежде существования последнего и даже после уничтожения его – хотя каждое государство только и держится воспитанием молодого поколения – то из этого следует, что на обязанности родительские надо обращать более строгое внимание, чем на обязанности гражданские» [Там же].

Успех изменений в содержании и методах воспитания и обучения соотносится Спенсером с *учителем*. Любопытны его рассуждения по поводу внед-

рения новых методов воспитания при сохранении неизменного состава учителей: «Плохой учитель при наилучшем методе ничего путного не сделает; достоинство метода в этом случае бывает отчасти даже главной причиной неуспеха». Такому учителю можно смело поручить реализацию «не изменяющейся механически-рутинной системы преподавания». Система же, предлагающая специальные знания для каждой специальной цели, потребует для своего точного выполнения таких дарований, какими обладают весьма немногие учителя. Вот почему он жестко критикует то пренебрежение к учителю, которое в его время было господствующим (к сожалению, и сегодня проявления такого пренебрежения не редкость), и подчеркивает: «мы рискуем никогда не встретить подходящей к этому идеалу личности, пока учительская должность будет находиться у нас в таком пренебрежении» [16].

Не обходит Спенсер и вопроса о взаимоотношениях «между учителями и учениками», выделяя два типа: «дружеские, т. е. авторитетные» (учитель для учеников – авторитет) или *враждебные*, т. е. лишенные всякого авторитета. Во многом характер этих отношений определяется тем, «благодетельна или вредна система обучения и воспитания в ... школе». Но главное – это *учитель*. «Та личность, – подчеркивает Спенсер, – которая постоянно помогает детям в их стремлениях к цели, часто доставляет им случаи наслаждаться умственными победами, ежедневно поощряет их к труду и сочувствует их успехам, – такая личность возбуждает в детях искреннее расположение к себе, а если она будет последовательна в своих действиях, то дети горячо к ней привяжутся» [Там же]. Развитие дружеских отношений благотворно («благодетельно») сказывается на успехах и развитии детей – «в сравнении с надзором того, которого они терпеть не могут, или даже того, к которому они равнодушны» [Там же].

И сегодня актуально пожелание Спенсера о *необходимости педагогической подготовки будущих родителей* [Там же]¹.



«Правильное воспитание, – отмечает он, – это самая тяжелая задача взрослого человека». И тут же замечает: но нередко «родители приступают к трудной задаче воспитания детей, не уяснив себе даже принципов – физических, нравственных и умственных, которыми они должны руководствоваться» [Там же]. Его вывод неутешителен: «Хотя от ухода за детьми зависят их жизнь и смерть, их нравственное благосостояние и гибель, – ни одного слова наставления, как обращаться с детьми, не прочтут и не услышат те, кто, рано или поздно, будет иметь их». [Там же].

Способность воспитывать своих детей, по Спенсеру, – важная характеристика «умственной зрелости каждого мужчины и женщины». Особенно его тревожит *неподготовленность матери к воспитанию детей*: «Немного лет тому назад, она сама сидела на школьной скамье, набивая себе голову словами, именами и числами; мыслительные ее способности почти совсем не упражнялись; ей не давали ни малейшего понятия о методах обращения с пробуждаю-

¹ «Чтобы уметь хорошо тачать башмаки, строить дома, управлять кораблем или локомотивом, надо долго учиться. Неужели же процесс умственного и физического развития человека такая простая вещь, что следить за ним и направлять его можно без всякой подготовки?» (там же).

щимся умом младенца и, в то же время, школьная дисциплина отнюдь не приспособила ее к изобретению своего собственного метода» [Там же].

Поэтому он так нетерпимо относится к тому, что *многие родители уклоняются от воспитания своих детей*, что «судьба молодого поколения отдается в жертву глупым обычаям, привычкам, фантазиям, а также внушениям необразованных нянек и, полных предрассудков, советам бабушек»? [Там же].¹

Отметим и достаточно редкую – для взрослого человека – позицию ученого в отношении *недостатков воспитания детей и молодежи, ошибок в их поведении*. Он называет «главным заблуждением людей, обсуждающих вопросы домашней дисциплины», то, что они приписывают все ошибки и затруднения характеру детей и не допускают мысли, чтобы родители могли делать промахи». «Когда мы начинаем судить и рядить дурное поведение детей в детской или в учебном заведении, – отмечает Спенсер, – то у нас почти всегда принимается за правило взваливать всю вину на молодежь и отнюдь не обвинять родителей... в дурном воспитании их сыновей и дочерей!» [Там же]. Парадоксально, но даже в разгар нашего интереса к *воспитанию «трудных подростков»*, крайне редко высказывались мнения, что есть «трудные родители», «трудные учителя», «трудные взрослые». Как видим, отмеченные Спенсером стереотипы отношения к молодежи весьма живучи.

Важная задача Школы (всей системы образования), – по Спенсеру, – *гражданское воспитание*, подготовка к исполнению «политических и социальных обязанностей». Тут ученый считает приоритетным коренное изменение характера изучаемой *истории* как учебной дисциплины:

«Воспитание должно быть повторением цивилизации в миниатюре».

Г. Спенсер

«То, что, собственно, составляет *историю* по большей части выпускается из исторических сочинений; только в последние годы, историки начали давать нам действительно ценные сведения. Так как в прошедшие

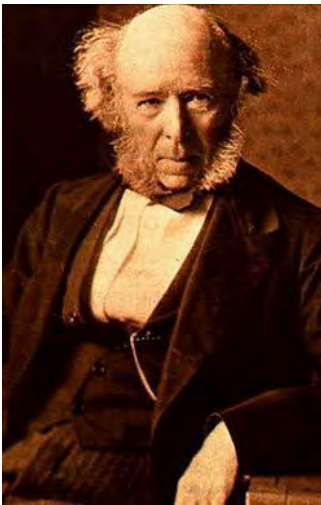
времена, король был все, а народ – ничто, то и в истории тех времен деяния королей наполняли всю картину, тогда как жизнь народа служила только темным фоном для нее. Теперь же, когда благосостоянием народа начинают интересоваться гораздо более чем благосостоянием правителей, историки начали внимательнее следить за явлениями социального прогресса». Но это новое историческое знание до школы еще не дошло [Там же]. В свете острейших дискуссий в современной России об историческом прошлом и о его объективном отражении в школьных и вузовских учебниках истории, в исторической популярной литературе мнение английского социолога не утратило своего значения и сегодня.

¹ Спенсер с печальным юмором рисует картину «будущего» – антикварий той эпохи, обратившись к «грудке наших учебников и бумаг педагогического совета», не найдет «в них ни малейшего указания на то, что учащиеся могли бы сделаться когда-нибудь родителями». Он решит, что курс обучения в наших школах был предназначен для «безбрачных» или для какого-нибудь монашеского ордена» (Там же). И еще один момент – как дед, хотел было возразить против негативного отношения Спенсера к воспитательному влиянию «третьего поколения» (предрассудки бабушек»). Но, очевидно, Спенсер подходит к данной проблеме более широко, ставя вопрос о серьезном различии жизненного опыта между поколениями, что не может не затруднять межпоколенческое взаимодействие.

Социология рассматривается Спенсером не только как самостоятельная наука. В ее становление им привносится важный штрих – социология начинает рассматриваться как «предмет обучения»¹, как «предмет, действительно стоящий изучения» и важный для гражданского воспитания. Это связывалось с необходимостью «знать все факты, могущие объяснить как нация организовалась и как она развивалась». Тем самым, он одним из первых сделал шаг к *институционализации социологии как академической дисциплины*. Отметим и то, что им было подготовлено первое учебное пособие, в названии которого есть «Социология».



Обычно *эволюционизм* Спенсера верно противопоставляется *революционизму*. Но при этом недооценивается выявленный им феномен «*рутинизации*». Более того, отмечая существование в каждом виде деятельности («промысле») «установленного порядка ведения дела», он подчеркивает, что «изменение установившейся рутины представляет затруднения, если и непреодолимые, то все-таки очень значительные». Источник этих затруднений, по Спенсеру, – «старая организация, в свое время полезная, теперь преграждает дорогу лучшей организации» [28, С. 73]. Особенно важно – в ракурсе проблематики социологии образования – обращение исследователя при характеристике данного противоречия к *сфере образования*.



В плане дальнейшего развития *институционального подхода в социологии образования* и понимания сложности любых образовательных реформ важное значение имеет положение Спенсера: «строение, пустившее корни в своем обществе, приобретшее целую армию наемных чиновников, которые заботятся только о своем личном благосостоянии и повышении, поддерживаемое духовными и политическими классами, которых идеи и интересы оно распространяет, – есть такое строение, которое если и возможно изменить, то с тем большим трудом, чем выше его развитие» [28, С. 73]. Более того, ориентируясь на естественное развитие, социолог считал недопустимым вмешательство в естественный порядок природы и – особенно – в развитие «социального организма, состоящего из человеческих существ, соединенных в единое целое» [19, С. 135].

«Только медленное изменение человеческой природы может произвести перемены к лучшему»
Г. Спенсер [2]

Социологически особенно значим его *акцент на развивающий и практический характер обучения*. При этом Спенсер выделял *прямое* значение знания («собрание сведений, пригодных в жизни для выполнения тех или иных задач») и *косвенное* («чтобы человек умел руководить своими поступками во всех сферах деятельности и при всевозмож-

«Великая цель образования – это не знания, а действия».
Г. Спенсер

¹ Именно так называлась одна из книг Спенсера [27]. Материалы этой книги частично представлены в [28].

ных обстоятельствах»). Проблематика образования рассматривалась Спенсером достаточно широко: как образование («*воспитание*») интеллектуальное («*умственное*»), моральное («*нравственное*») и *физическое*. Спенсер считал «недействительным» если обучающимся будут «давать чистый результат исследования без всякого ведущего к нему исследования». Тем самым, обосновывался *поисковый характер* обучения.

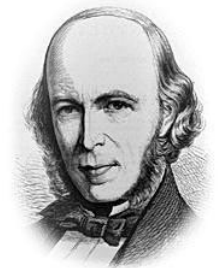
Резко критиковал Спенсер зубрежку, которая ведет к «избытку плохо усвоенных сведений», обременяет и стесняет ум¹. Объектом его критики было и насаждение «непомерного уважения к авторитетам», когда учащиеся «безмолвно подчиняются догматическому преподаванию», «стремятся принимать на веру все без разбора» [16].

Подчеркивая важность *развития самостоятельности учащихся*², Спенсер писал: «Что значит обучать? Это значит систематически побуждать учащихся к собственным открытиям». Это в полной мере соответствовало его более общим социологическим воззрениям. «Социальное развитие», по мнению мыслителя, оказывается более успешным, когда ему способствует «индивидуальная активность людей и их добровольная кооперация» – в сравнении с «работой под контролем правительства» [19, С. 135]. Логически последовательно он обосновывает и важнейшую цель воспитания – «воспитание такого существа, которое было бы способно *управлять самим собою* и не нуждалось бы в *управлении других*» [16].



В этом смысле интересно отмеченное социологом «значение *самопроизвольного обучения*, начинающегося с самого раннего возраста». Отсюда его совет воспитателям («наставникам»): «Вместо того, чтобы пропускать без внимания неумолимую наблюдательность ребенка и бранить его за ежеминутные вопросы: что? как? почему? – следует поощрять эту любознательность, давая ей правильное направление и удовлетворяя ее по возможности» [Там же]. Важно приучить детей «самих делать выводы из разнообразных явлений» [Там же]. И далее, поднимаясь уже к публич-

ной школе, – «учеников и учениц» нужно не заставлять «пассивно воспринимать чужие идеи», а приучать их «к любознательности и самостоятельности» [Там же]. Если же «личная способность точного наблюдения и независимого мышления крайне мало развита», а «искусство применять знание к практике не преподавалось в школе», то «по окончании экзамена, книги кладутся в сторону; большая часть приобретенных сведений быстро вылетает из памяти, благодаря беспорядочности, с которой они усваивались; то, что еще осталось – мертвый капитал» [Там же].



¹ Тут, возможно, сказался его личный опыт: попробовав по настоянию отца стать педагогом, он не смог принять школьную рутину и несколько лет проработал инженером на железной дороге.

² «Самостоятельность, – по Спенсеру, – этот драгоценный элемент в характере человека» (Там же). Отмечая это, он дает «крамольный» (и в наше время) совет о значимости для самообучения ребенка удовольствия, которое он испытывает «ломая игрушки». Это «делается для него своего рода стимулом, побуждающим его к таким действиям, которые раскрывают ему свойства предметов» (Там же).

Иными словами, по Спенсеру, для подготовки к полной жизни мало изучать в школе полезные для жизни предметы, важно, чтобы у школьников (тем более – у студентов) формировалось «искусство применять знание на практике». И еще одно важное следствие развития самостоятельности учащихся в учебе выделяет Спенсер – оно выступает предпосылкой того, что «люди *не перестанут учиться* и по окончании школьного курса», что возникнет стремление «продолжать без верховного надзора то самообразование, которое прежде совершалось под строгой опекой» [Там же]. Невольно возникает связь этого положения с идеями самообразования, неформального и информального образования, перманентного, непрерывного, LLL – образования (Lifelong learning), которые были обоснованы гораздо позднее.

Глубоко социологичным по характеру был вывод Спенсера о «родственной связи между последовательными системами воспитания и одновременными с ними последовательными условиями общественной жизни». Соответственно, в «военном» обществе и в становящемся «промышленном» обществе – в условиях политического деспотизма – «должна была возникнуть в такой же степени суровая школьная дисциплина, с бесчисленными инструкциями и колотушками за каждое нарушение ее, дисциплина безграничного самовластия, поддерживаемого розгами, линейками и карцерами». Увеличение политической свободы введет к распространению «непринудительных воспитательных мер» [16].

Особую значимость для «правильного поведения в жизни» Спенсер придавал пониманию *«хороших и дурных последствий поступков»*. «В детской, как и в жизни, та только дисциплина действительно благотворна, когда хорошее и дурное поведение вызывает естественные последствия – приятные или неприятные, смотря по тому, из какого рода действий они проистекают» [Там же].

Самым эффективным средством регулирования поведения учащихся он считал *доверие*. Характерно, в частности, его сравнение французского и английского опыта воспитания: «Французские школьные наставники, никогда не сомневавшиеся в том, что только строгая дисциплина и система шпионства могут заставить мальчиков хорошо себя вести, удивились, когда посетили Англию, насколько лучше поведение мальчиков, если за ними меньше надсматривают; даже в самих английских школах доктор Арнольд указал, что чем больше доверия к ученикам, тем лучше их поведение» [20, С. 8].

Для дальнейшей разработки *содержания гуманитарного образования* весьма важны выделенные Спенсером особенности социологии как науки и «трудности социальной науки»¹. Эти трудности, по его мнению, связаны с: «внутренней природой фактов»; «нашей собственной природой как наблюдателей этих фактов»; «нашим особенным отношением к наблюдаемым фактам».

Соответственно, им разграничиваются *объективные* и *субъективные* трудности. Прежде всего, обобщаемые социологией факты и явления нелегко подметить прямо, непосредственно. Их невозможно наблюдать, измерять, изучать, обнаружить с помощью приборов или самонаблюдения. С этим, в частности, Спенсер связывает то, что выявление социальной роли разделения труда и

¹ Их анализу посвящены специальные (IV – VIII) главы «Изучения социологии» [См.: Там же. С. 41 – 114]

специализации занятий было осуществлено намного позднее [Там же, С. 41]. Не меньше трудностей связано с тем, что методы исследования, применимые к изучению простых явлений, не могут быть использованы к социальным – более сложным – явлениям.

Еще одна – *субъективная* – трудность состоит в том, что «при изучении фактов и выводов» социологии необыкновенно сильно действует *личное чувство*. Здесь, – отмечает Спенсер, – «непосредственно затрагиваются личные интересы; удовлетворяется или оскорбляется чувство, возникшее из этих интересов; приятно или неприятно возбуждается другое чувство, которое имеет отношение к существующей форме общества».

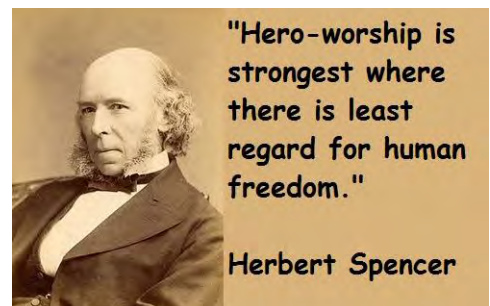
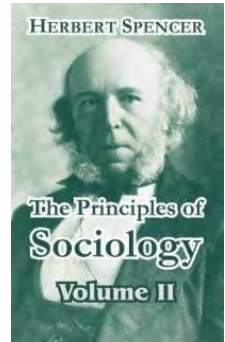
Среди трудностей, *связанных с воспитанием*, он особо выделяет одновременное воздействие на современного человека как бы двух факторов влияния (по его определению – религий) – «*религии любви (альтруизм)*» и «*религии вражды (эгоизм)*». Противоречивость воспитания социолог связывает с тем, что «оба культа проповедаются в одном и том же месте, одними и теми же учителями. В наших общественных, как и во многих других, школах одни и те же люди являются жрецами обеих религий» [Там же, С. 101].

«Хотя ... полных альтруистов и не существует, – отмечает Спенсер, – хотя никто не признает полное самоотвержение практически возможным в обществе, тем не менее, продолжают учить, что поступки наши *должны* носить характер чистого альтруизма». Возникает разрыв между *воспитанием* и *действительностью*.

Ему соответствует разрыв между *формальными нравственными ориентирами*, их чисто *вербальным признанием* и *реальным поведением*. «Будучи воспитан в номинальном признании такой веры, которая вполне подчиняет эгоизм альтруизму и предписывает чисто альтруистические правила, – фиксирует социолог этот разрыв, – всякий гражданин чтит их ежедневно на словах и считает такое признание своим долгом, а, между тем, на практике он не следует этим правилам и даже отрицает их» [Там же, С. 104].

Столь ярко описанный Спенсером феномен «*двойной морали*» наглядно проявился на закате Советской власти, да и в первое десятилетие «демократической власти». Представляется, что и сегодня в нашей жизни присутствуют многие проявления данного феномена. Его слова – серьезное предупреждение против формализма в воспитании.

Еще один вид предрассудков, от которых Спенсер считает необходимым отрешиться, чтобы познать социологические истины, – «*предрассудки патриотизма*». Это позволит «смотреть на наше собственное общество, как на одно из многих, имеющих свою историю и будущность, допуская, что, может быть, некоторые из них имеют более прав, чем мы» [Там же, С. 115].



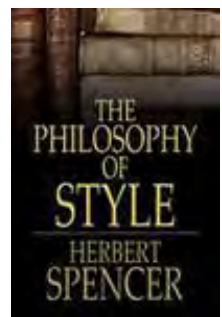
В современных условиях задачи патриотического воспитания стали крайне актуальными, даже руководство страны признает: «Воспитанием надо заниматься, в том числе воспитанием патриотизма, причем в современном смысле, с устремлением в будущее. Эта проблема существует, и она – в том числе – связана с утратой определенных ориентиров после развала СССР, и ничего взамен в господствующей идеологии не появилось» [12].

Весьма оригинальная *концепция патриотизма Спенсера* интересна как один из возможных подходов в современном обсуждении проблем патриотизма. «Патриотизм в национальном смысле, – считал социолог, – есть то же, что эгоизм в смысле индивидуальном. Действительно, первый имеет один и тот же корень с последним, и со сходственными благодеяниями приносит и сходственные бедствия. Уважение к своему обществу есть рефлекс, отблеск уважения к самому себе; признание прав чьего-либо общества есть косвенное признание прав принадлежащей к нему личности, как части целого. Гордость, которую чувствует гражданин по поводу какого-либо национального подвига, есть гордость, возбуждаемая принадлежностью его к нации, способной к такому подвигу: в принадлежности его к подобной нации заключается безмолвное предположение, что и в нем самом существует превосходство природных качеств. Гнев, возбуждаемый в нем нападением на его нацию, есть гнев против действия, которое, оскорбляя нацию, грозит оскорбить и его самого» [20, С. 115].

Но «*излишество*» в патриотизме порождает «национальную заносчивость» и «национальное тщеславие». Между тем, если «излишество эгоизма повсюду считается недостатком, излишество патриотизма нигде не признается таковым» [Там же, С. 116]. Такой «*пристрастный патриотизм*» (в современной лексике – ультрапатриотизм) социолог не приемлет. Одновременно он выступает и против *антипатриотизма*, связанного с «несправедливым самоуничтожением» [Там же, С. 122]. И вновь напрашиваются параллели с самоуничижительным отношением ко всему российскому, с недооценкой традиций российской (и советской) науки и техники.

Обобщая размышления Спенсера о социологии, отметим то внимание, которое он обращает на еще одну *трудность для социологии*: «ни в каком другом случае наблюдателю не приходится исследовать свойства такого агрегата, к которому он сам принадлежит». И ему весьма трудно «мысленно оторваться от всех родственных, национальных и гражданских привязанностей; забыть все интересы, предубеждения, наклонности, предрассудки, которые порождены в нем жизнью его общества и его времени; смотреть на все перемены, которые совершились и совершаются в обществе, без малейшего отношения к национальности, вере и к личному благосостоянию» [Там же, С. 42].

В спенсеровской программе воспитания для полной жизни особое место занимает *эстетическое воспитание*. «Без живописи, скульптуры, музыки, поэзии и приятных ощущений, вызываемых красотой всякого рода, – подчеркивает социолог, – жизнь утратила бы половину своих прелестей. Мы не только не



считаем развитие и удовлетворение вкуса вещью не нужной, но горячо верим, что, рано или поздно, наступит время, когда это стремление будет играть в жизни человеческой гораздо большую роль, чем теперь». Он выражает надежду, что в будущем «у человека окажется очень много свободного времени, – тогда прекрасное в искусстве и природе непременно обратит на себя всеобщее внимание». Но все-таки главное – это подготовка к жизни: «Таланты, изящные искусства, беллетристика и вообще все то, что, как мы уже сказали, составляет цвет цивилизации, должно быть вполне подчинено научному образованию и дисциплинам, на которых зиждется цивилизация» [16].

Особенно привлекает в рассуждениях ученого об эстетическом воспитании идея *поэтичности науки*. Новаторская для того времени постановка *проблемы взаимодействия науки и искусства* сохраняет свою значимость и сегодня. «Неправда, – страстно заявляет Спенсер, – чтобы истины науки были лишены поэзии или, чтобы изучение науки заставляло смотреть враждебно на развитие воображения и любовь к прекрасному». Он предлагает читателям обратиться к жизни Гете, чтобы понять, «что поэт и ученый могут слиться в одной личности». По его мнению, «нелепость, даже кощунство предполагать, что чем более человек изучает природу, тем менее он благоговеет перед нею» [Там же]¹.

Как социолог – при анализе конкретных проблем эстетического воспитания – Спенсер зафиксировал *падение интереса к серьезному познавательному чтению и распространение чтения как забавы, развлечения*: «из десяти человек девять читают то, что их забавляет или интересует, а не то, что дает им знание, и что менее всего они читают то, что содержит неприятные для них истины или рассеивает их неосновательные надежды». Его упрек в адрес народного образования связан с тем, что оно *не формирует культуру чтения* и «распространяет в публике сочинения, поддерживающие скорее приятные иллюзии, нежели такие, которые указывают на жестокую действительность» [21].

Значимость *изучения науки* видится Спенсеру в том, что «она развивает в человеке способность рассуждать». Он ссылается при этом на замечание физика М. Фарадея, что «люди, говоря вообще, не только невежды относительно развития суждений, но даже невежды относительно своего собственного невежества» [Там же].

Проблема изучения наук в образовательных учреждениях в творчестве Спенсера неразрывно связана с анализом, «каков в действительности был *процесс научного развития*». «Установление ошибочной теории, – отмечает социолог, – должно быть вредно в ее воспитательных результатах, тогда как установление истинной должно быть впоследствии плодотворно школьными реформами и, следовательно, социальными благами» [23].

В спенсеровском исследовании науки особенно привлекает сопоставление *научного и обыкновенного знания*. По мнению ученого, общим (хотя и в

¹ Там же. Раскрывая эту мысль, Спенсер говорит о различном восприятии капли воды, снежного хлопья, скалы, испещренной параллельными царапинами, учеными (физиком, химиком, геологом) и людьми далекими от науки. Обобщая, он делает вывод: «люди, никогда не занимавшиеся учеными исследованиями, остаются слепы ко многим поэтическим красотам, их окружающим» (Там же).

разной степени) для этих родов знания является то, что они есть *«организованное знание»*, *«предвидение»*, т. е. прозрение в будущее, знание того, в какое время, в каких местах, в каких сочетаниях и в какой последовательности будут известные явления», *«точное предвидение»* [Там же]. «Видимое различие между двумя родами знания, – подчеркивает Спенсер, – заключается не в природе их, а в их отдельности от восприятия»: «Наука, если смотреть на нее с этой точки зрения, может быть названа расширением восприятий путем умозаключения» [Там же].

Спенсер считает «важным недостатком, если не основной ошибкой, *философии наук*, рассматриваемых в их взаимной зависимости и развитии», что она пренебрегает исследованием того, как они сделались *отдельными науками*» [Там же].

В его трактовке *«прогресс науки»* видится как *«двойной»*: «он вместе идет от частного к общему и от общего к частному; он в одно и то же время аналитичен и синтетичен». На этой основе он уточняет метафору Конта, определившего отношения между науками как *«ветви одного ствола»*. «Она указывает, – отмечает Спенсер, – что науки имели общее начало, развивались одновременно и, наконец, время от времени разделялись и подразделялись. Но она не указывает еще более важного факта, что возникавшие таким образом деления и подразделения не оставались особняком, а, то там, то здесь, прямо и косвенно снова соединялись. Они выходят из одного ствола, дают и принимают в разных направлениях связывающие отпрыски, и эта взаимная связь становится все более тесной, более запутанной и более разветвленной» [23]. Соответственно Спенсером критикуется контова *идея линейного распределения наук* и предлагается своя *классификация наук* [Там же]:

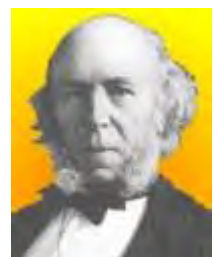
Таблица 12

Классификация наук по Спенсеру

Наука	Что изучает наука		Характер науки	Отдельные науки
	формы, в которых являются нам явления		Абстрактная	Логика, математика
	сами явления	в их элементах	Абстрактно- конкретная	Механика, физика, химия и т. д.
		в их целом	Конкретная	Астрономия, геология, биология, психология, социология и т. д.

Не ставя себе задачу сравнительного анализа разных классификаций науки, хотелось бы отметить *интенсивный науковедческий поиск*, присущий классической социологии и во многом подготовивший становление в дальнейшем социологии науки.

Спенсер несколько иначе – в сравнении с Контом – относился к проблеме *«наука и религия»*. Конт считал теологическую стадию развития исторически первой и преходящей. Применительно к своему времени он противопоставлял официальной религии новую, основанную на «позитивной» философии. «Позитивизм, – считал Конт, – становится в истинном смысле этого слова религией; единственной религией, которая реальна и совершенна и потому её предназначение состоит в замене всех



несовершенных и временных систем» [Цит. по: 9, С. 38]. Спенсер же выступал *против «монополизации» сознания знанием*, считая необходимым, чтобы «для нашего ума» оставалась «постоянная возможность заниматься тем, что лежит за пределами знания». Причем даже понимание возможной «несостоятельности» некоторых из существующих верований, «нелепости» приводимых в их защиту доводов не мешало Спенсеру говорить о неправомерности «забывать истины, которая, по всей вероятности, скрыта в них» [26, С. 17].

Спенсер – как ученый – не приемлет «суеверия, выдаваемые за религию», суеверные предрассудки, затемняющие «истинную религию». Одновременно он отмечает *«религиозное влияние науки»* и считает, «что научная дисциплина несравненно выше дисциплины обычного школьного воспитания, так как она дает человеку *религиозную культуру*». Ему близка позиция биолога Т. Гексли: «Истинная наука и истинная религия – сестры-близнецы; разлучить одну от другой, значит, наверно убить обеих. Наука процветает настолько, насколько она религиозна, а религия процветает соразмерно научной глубине и прочности своего базиса». Характерен его вывод: «Не наука нечестива, как полагают многие, а нечестиво пренебрежение к ней, нежелание изучать окружающий мир творений». Истинная наука «существенно религиозна» и потому, – подчеркивает Спенсер, – «что она порождает в человеке глубокое уважение и безотчетную веру в то единообразие действий, которое обнаруживается всеми предметами» [16]¹.

Важный аспект анализа науки Спенсером – акцент на трактовке *науки как искусства*² («примененного знания»): «та часть научного исследования, которая состоит из примененного знания, есть искусство»; «коль скоро какое-нибудь предвидение в науке выходит из своего первоначального пассивного состояния и употребляется для достижения других предвидений, оно *переходит из теории в практику*, становится наукой в действии, становится искусством» [16].

Обобщая, Спенсер еще раз подчеркивает *значимость анализа науки для воспитания*: «Правильная теория исторического развития наук, когда бы она ни была установлена, должна иметь громадное влияние на воспитание, а через воспитание и на цивилизацию» [Там же]. Отметим и высокую оценку им *науки, научного знания*. Ставя вопрос, «каким знанием мы должны дорожить более всего?», социолог как «единственный ответ» видит «*науку*». Спенсер надеялся, что наступит то время, «когда наука, провозглашенная за свои достоинства и красоту царицей, будет властвовать безраздельно» [17].

Это сочеталось с его уверенностью, что «рациональное знание имеет огромное преимущество перед знанием эмпирическим». Соответственно доказывалось, что недостаточно «заниматься социальной наукой эмпирически», обосновывалась важность «научной подготовки» [24, С. 32-33]. Применительно

¹ Спенсеру во многом близка идея И. Ньютона о «первотолчке»: «Будучи раз созданным, мир может существовать по законам природы многие века».

² Употребляемое Спенсером понятие «искусство» не тождественно его современному пониманию как вида эстетической (художественной) культуры. Слово «art» в английском языке имеет сегодня значение не только *искусства*, но и *умения, ремесла*. Именно этот – *практический* (можно сказать – *технологический*) – смысл и акцентирует Спенсер. Сегодня идея Спенсера реализовалась в разграничении «*знаю что*» (научное знание) и «*знаю как*» (know how – «ноу-хау») (технологии его применения).

к социологии (шире – к «социальным наукам») Спенсер обосновывал принцип «свободы от оценочных суждений», что положило начало линии на утверждение объективизма в социологии.

В анализе проблематики *воспитания* Спенсера волнует вопрос *о цели и смысле жизни*: «Насколько мысль – «жизнь для себя» – дурна в одном отношении, настолько мысль – «жизнь для других» – дурна в другом. Рациональный принцип – это «жизнь для себя и других» [20, С. 113]. Он далек от мысли, что «можно создать идеального человека посредством совершеннейшей системы воспитания». Не может он согласиться и с идеей английского поэта П. Б. Шелли, что «если бы человечество отказалось от всех устарелых учреждений и предрассудков, то зло на земле немедленно бы исчезло» [16].

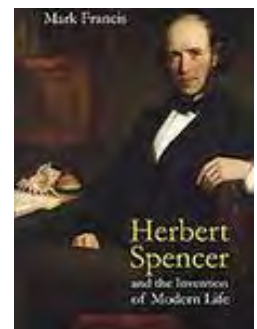
Важный момент теории воспитания Спенсера – *проблема наказания*. Социолог обосновал преимущества «метода *естественных последствий*» [17]:



«истинно воспитательная дисциплина заключается не в одобрении и не в порицании со стороны родителей, а том, чтобы заставлять испытывать последствия, которые вытекают в конце концов из поступков, независимо от родительского мнения или вмешательства» [Там же]. В основе такого метода взаимосвязь *предшествующих* поступков и *неизбежных следствий* этих поступков, неизбежной реакции на них. Ребенок приучается не ограничиваться отдельным поступком, а рассматривать свое поведение с точки зрения этой взаимосвязи. Причем социолог (и тут с ним можно поспорить) видит задачу воспитателя в том, чтобы следствие было естественным, воспитатель не должен «ни устранять эти последствия, ни усиливать их и ни заменять их искусственными» [Там же].

Прежде всего, позитивный момент этого метода – сохраняются нормальные отношения между воспитателями-родителями (ведь «истинно поучительные и здравые последствия налагаются не родителями») и детьми (у которых «рациональное понятие о правильных и неправильных поступках» «достигается личным опытом» через «их дурные и хорошие последствия»): устраняются «взаимные раздражения между родителями и детьми». К тому же испытание «тягостных последствий своих же собственных поступков» помогает ребенку «с большей или меньшей ясностью признать справедливость этих наказаний», при этом – что немаловажно – характер ребенка «не так портится» [Там же].

В отношении мечтаний, «что при уменье, недостатки человечества могут быть исправлены хорошими учреждениями», Спенсер написал фразу, которая стала афоризмом: «Каков бы ни был социальный строй, несовершенная природа граждан будет проявляться в их дурных действиях. Такой политической алхимии, с помощью которой можно было бы превращать олово инстинктов в золото поступков, не существует» [21]. Более реалистической ему представляется другая возможность: «благоразумным обращением с ребенком можно несколько сгладить все недостатки его характера и природы; но вырвать их с корнем нельзя» [16].



С этим связана и более широкая постановка Спенсером вопроса *о поведении человека и регуляторах его отношений с другими людьми*. Этому специально была посвящена его статья «Обычаи и приличия», включенная в III-й том «Опытов» [24].

Социолог выделяет три вида таких регуляторов: *законы государства, заповеди церкви и этикет* (обычаи и приличия). «Закон и религия, – отмечает Спенсер, – управляют поведением в существенных его чертах, обычаи управляют его подробностями. Этот свод более легких ограничений вводится для регулирования тех обычных действий, которые слишком многочисленны и слишком незначительны для официального управления».

Разграничиваются им *обычаи* и *приличия*: «Противопоставленные *обычаям* (Manners), определяющим обыденные наши действия по отношению к другим людям, *приличия* (Fashions) определяют обыденные действия наши по отношению к нам самим»; «первые предписывают правила исключительно той стороны нашего поведения, которая непосредственно касается нашего ближнего, вторые предписывают правила исключительно личной стороны нашего поведения, к которой другие люди относятся только как зрители» [24].

В русле своей «истинно либеральной» концепции он считает, что «все постановления, как законодательства и консистории¹, так и гостиной, все правила, как формальные, так и существенные, имеют один общий характер: все они составляют *ограничения свободы человека*: «Делай то-то и воздерживайся от того-то» [Там же]. Поэтому *постепенно* значимость внешних регуляторов поведения будет уменьшаться: «Причины, которые произвели прошлые изменения, действуют и теперь; они должны действовать до тех пор, пока будет еще существовать какая-либо несоразмерность между желаниями человека и требованиями общественного устройства, и должны, наконец, сделать человека органически приспособленным к общественной жизни» [Там же].

Лишь тогда, – считает Спенсер, – «когда человеческая природа дорастет до единства с нравственным законом», «когда она самопроизвольно примет верное направление во всех вещах, как сделала теперь в некоторых», «когда приличный образ действий станет инстинктивным», не будет больше надобности «в судьях и уложениях», «в церемониальных уставах, определяющих формы образа действий», «в перспективе будущей награды или кары» [Там же].

Критикуя неестественность моды, классик социологии и представить не мог, что в XXI в. станет объектом моды.



В этой связи Спенсер противопоставляет *поведение в соответствии с модой* и *действия экстравагантных реформаторов*. «Жизнь 1 mode вместо того, чтобы быть самой рациональной жизнью, – считает социолог, – пред-

ставляет «царство каприза, безрассудности, перемен ради перемен, суетных колебаний от одной крайности к другой» [Там же]. Тем самым, для него основная предпосылка позитивной оценки моды (как и социального развития в целом) –

¹ Консистория – от лат. consistorium (место собрания, совет) – церковно-административный орган в протестантской церкви.

ее *естественность*, а не *искусственность*. Неестественность моды он соотносит и с тем, что, как правило, ее носителями становятся «не вследствие силы своей натуры, своего разума или высоты своего достоинства и вкуса», а «мнимо замечательные личности». Напротив, «*различные эксцентричности реформаторов*», – по Спенсеру, – «естественны и необходимы»: «Они не случайны; они не составляют проявлений личного каприза». Они руководствуются чувством «отвращения к тем, кто унижается и раболепствует»; чувством «*собственного достоинства*» и уважения к «*достоинству других*»: «Это чувство есть то самое, которое сопротивляется деспотизму власти, отвергает безусловность церковного авторитета и устанавливает право личного суждения» [Там же].

«Для истинного реформатора, – подчеркивает Спенсер, – нет ни учреждений, ни верований, которые стояли бы выше критики». «Предоставляя каждому человеку свободу достижения своих целей и удовлетворения своих вкусов, – развивает он эту мысль, – истинный реформатор «требуется для себя подобной же свободы и не согласен ни на какие ограничения ее, кроме тех, которые обуславливаются подобными же правами других людей» [Там же].

Представляется, что позиция Спенсера может стать основой для современных научных поисков «*позитивного экстремизма*» (в его определениях – «экстравагантность», «эксцентричность») – по аналогии с признанием «*девиаций*» не только негативными, но и позитивными.

Спенсер относился к действительности как *реалист*. Выделив три этапа, через которые проходят человеческие мнения, – единодушие невежд, разногласия исследователей и единогласие людей сведущих, – ученый делает характерный для его *эволюционной концепции* вывод: «с каким бы чувством досады мы ни относились к существующим противоречиям в воспитательных системах, как бы нас ни огорчало сопровождающее эти противоречия зло, мы должны признать такое положение вещей необходимой переходной ступенью, благотворительной по своим окончательным результатам» [16].

Поэтому и образовательные учреждения – *инструмент социального контроля* – должны были «произвести на мысли и поступки людей *умеряющее действие*». Для него одинаково неприемлемы были и «*анархия*», возникающая «из-за антагонизма индивидов», и «*крайние пределы*» «ограничения индивидов», когда они «сделаются хуже анархии».

Спенсер не выделяет специально *проблематику управления сферой образования*, хотя большую часть его размышлений об *управлении* в целом справедливы и в отношении отраслевого управления.

Прежде всего, интересна (и до сих пор актуальна) его мысль об «опасности законотворчества» (управления), «не подкрепленного знанием социальной науки» [19, С. 131]. «Прежде чем вмешиваться в социальные процессы, – подчеркивает он, – их надо тщательно изучить» [Там же, С.134].

И конкретизирует: «Законодателю необходимо «понимание структуры общества и то, как оно функционирует», «изучение естественной причинно-

следственной связи в отношениях между людьми, соединенными в общество» [Там же]¹.

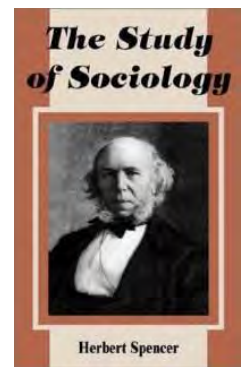
Серьезной критике подвергает ученый «бюрократическую рутину», медлительность и проволочки в деятельности административных учреждений, «абсурдность жестких бюрократических порядков там, где не нужно, и мягких в тех случаях, когда они должны быть жесткими», «злоупотребления регламентацией» [Там же, С. 132].

Основной критерий оценки Спенсером законодательной (*шире – управленческой*) практики: не «происходит ли бóльшее вмешательство в жизнь граждан» [21]. Поэтому он не приемлет позицию тех, кто «воображает, по видимому, что если цель, к которой он стремится, хороша, то он имеет право проявлять над людьми все насилие, на какое он способен» [Там же]. Итак, подлинный либерализм, по Спенсеру, не может руководствоваться макиавеллевским принципом – «цель оправдывает средство»: «деспот остается деспотом независимо от того, будут ли мотивы проявления его произвола хороши или дурны» [Там же].

Особенно нетерпимо Спенсер относился к *некомпетентности*, тем более, когда она проявлялась у управленцев. Критикуя «*грехи законодателей*», он отмечал: «некомпетентный законодатель постоянно увеличивает человеческие страдания, пытаясь их уменьшить» [19, С. 131]². Не менее опасен и другой «грех» – «отсутствие тех знаний, без которых законодатель не имеет морального права приступать к работе» [Там же, С. 129]. Спенсер дит в данном случае параллель с учеником аптекаря, ошибочно прописавшим лекарство, «которое станет причиной смерти пациента». И справедливо замечает, что от обвинения в убийстве по неосторожности его не избавит желание помочь. «Тот факт, что он даже не подозревал о степени своей некомпетентности, также не послужит оправданием» [Там же].

И тут социолог высказывает важную идею – к плохим законам нужно относиться не абстрактно, на них нужно смотреть как «на средство влияния на человеческие жизни», чтобы увидеть, «сколько страданий, болезней и даже смертей» принес этот закон [Там же, С. 131].

В связи с этим Спенсер ставит вопрос о *необходимости подготовки законодателей (управленцев)*, причем именно о *специальной* подготовке, чтобы «образование для правителей» «было достойно этого имени». Современное же ему образование, – по оценке социолога, – «столь же готовит управленцев к политической деятельности, сколько умение играть в крокет способствует хорошей игре на скрипке» [Там же, С. 129].



¹ В издании 1908 г. эта фраза звучит не столь современно: «понимание причин и происхождения различных общественных форм и общественных явлений и условий влияния на них законов»; «систематическое изучение естественной связи между причиной и следствием во том виде, в каком эта связь проявляется среди человеческих существ, составляющих общество».

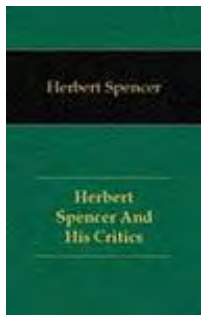
² Как видим, Спенсер сформулировал «Закон Черномырдина» ... намного раньше.

Недостатки в подготовке управленцев представляются Спенсеру особенно нетерпимыми в связи с *распространением карьерных установок и ориентаций*. Ученый отмечает как один из факторов поддержки чиновничества распространенное в семьях высших и средних классов желание «заручиться местами для своих детей» [Там же]¹. «Стремление к чиновничьей карьере, – метко подметил Спенсер, – увеличивается еще предпочтением, оказываемым тем должностям, которые считаются почетными: «даже если жалованье его будет и невелико, то по крайней мере занятие его будет *благородно*». Отсюда и его вывод, что «относительная почетность чиновничьей профессии – в сравнении со служащими в торговом деле – увеличивается по мере того, как административная организация приобретает большее значение и влияние в обществе» [Там же]².

Социальная диагностика Спенсера определяет и его *социальный прогноз*. Как уже отмечалось его ориентир – постепенность, эволюционность социального развития: «нельзя достигнуть развитого промышленного типа, каким он является в наше время, не пройдя через военный тип, который путем дисциплины воспитывает с течением времени упорство в усилиях, готовность действовать под руководством (уже не навязанным, а принятым по договору) и привычку организоваться для достижения больших результатов» [Там же].

Поэтому он отвергает любые попытки ускорить социальный прогресс. «В наш век напряженного человеколюбия множество людей, с *нетерпением стремящихся улучшить* участь своих менее счастливых ближних путем самых быстрых методов, всеми силами стараются *развить административные учреждения*, свойственные низшему типу общества – пятятся назад, желая идти вперед [22]. Как точно заметил И. С. Кон, «идея социальной эволюции» в этот период «из средства осуждения феодализма становится средством оправдания уже победившего капитализма» [7, С. 16].

Именно такая позиция – все естественное сегодня не должно (да и не может) быть искусственно (ускоренно) изменено – определило некоторые взгляды Спенсера, которые и в его время, и гораздо позднее вызывали непонимание или критику. Из проблематики социального управления, исследовавшейся Спенсером, в связи с проблемами социологии образования отметим два момента.



Один связан с его советом в статье «О государственном образовании»³: *если некоторые слои населения не могут оплатить расходов на образование своих детей, то им не нужно давать это образование*. Критики («Спенсер против бесплатного образования»!) обычно ограничиваются этой фразой, вырывая ее из контекста и самое главное – игнорируя общую негативную оценку им современного образования – как не готовящего к «полной жизни». Но далее в статье социолог подчеркивает: «Любовь родителей к потомству, их интерес к нравственному и умственному развитию своих детей дадут гораздо больше, чем

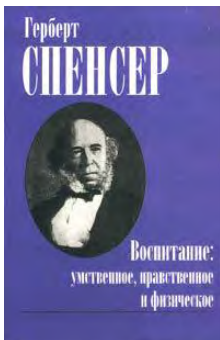
¹ В наличии такого стремления убеждаюсь на собственном опыте почти 20-летней подготовки специалистов по «Менеджменту» и «Государственному и муниципальному управлению».

² В условиях распределительного общества (СССР) и потребительского общества (современная Россия) престиж торгового работника резко возрос, но этого Спенсер, конечно, предвидеть не мог.

какая-либо изобретенная людьми сложная система обучения» [4, С. 399]. Выясняется совсем другой поворот проблемы – а стоит ли платить за такое образование? Получается: бесплатность обучения важна, но еще важнее качество обучения!¹

Другая проблема касается *безработицы* молодых людей из бедных семей после окончания ими школы. По мнению социолога, их статус скорее определяется не тем, что «у них нет работы», а тем, что «они отказываются от работы, или по своей вине быстро увольняются». В итоге эти юноши «обременяют собой тяжело-трудящихся родителей» [22].

Соответственно им обосновывается принцип «*«кто не хочет работать, не имеет права есть»*» [Там же]. Для него этот принцип является христианской формулой естественного закона, истолкованного им в духе социал-дарвинизма: «существо, недостаточно энергичное для удовлетворения своих нужд, должно погибнуть» [Там же]². Поэтому-то закон о помощи бедным рассматривался им как причина «страшной деморализации, влияние которой не изгладится в нескольких поколениях» [Там же]. Особенно его тревожит – в ракурсе рассматриваемой нами проблемы образования и воспитания, – что, стремясь «помогать детям недостаточных родителей», «наносит ущерб детям людей достойных участия, обременяя их родителей все возрастающими местными поборами». Он уверен, что «Закон о бедных в течение многих поколений развил привычку к беспечности» [21]. В основе позиции Спенсера *негативное отношение к патернализму*³. Беспокоит его и другой момент – он считает неверным, что «всякое страдание должно быть пресечено»; «многие страдания излечимы, – по его мнению, – и «пресекать их значит мешать действию лечения» [Там же].



К тому же «*«всякое расширение административной регламентации ведет за собой учреждение новых регулирующих агентов, более обширное развитие чиновничества и усиление группы чиновников»*» [Там же]⁴. И вновь выясняется: Спенсер не против поддержки бедных, безработных; он предупреждает о возможности развития у получающих эту поддержку *изживенческих настроений*⁵.

Вера мыслителя в силу научного знания определила его

¹ Парадоксально, но аналогичная проблема – пусть на ином (выбор вуза) уровне – стоит сегодня перед многими российскими абитуриентами (особенно – в свете «борьбы» с «неэффективными вузами», при всей ограниченности и спорности выбранных критериев эффективности).

² Любопытно, что позиция Спенсера оказалась приемлемой и для борьбы с «тунеядцами» в СССР (под лозунгом «Кто не работает, тот не ест»), где формально безработица «была ликвидирована» к сер. 1930-х гг., и для практики неоконсерватизма в США и Великобритании в 1970-1980-х гг. («рейганомика», «тэтчеризм»), когда безработные рассматривались преимущественно как нежелающие работать и стремящиеся жить на пособие по безработице.

³ «Люди, несущие тяжелый труд и обремененные обязательствами, составляющие огромное большинство, а тем более люди неспособные, получающие постоянно помощь и жаждущие еще более широкой помощи, поддерживают все проекты, от которых ожидают того или другого благополучия при посредстве административного вмешательства» (Там же).

⁴ Между прочим, опасения социолога имеют под собой почву. Наша российская современная практика, в частности, показывает: наиболее распространенной питательной средой бюрократизации и роста чиновничества является социальная сфера – особенно поддержка социально незащищенных слоев.

⁵ Расширять социальные программы или сокращать их – одно из важнейших политических разграничений между левыми (социалисты, социал-демократы) и правыми (консерваторы) в современном мире.

прогноз: «Очень немногие ...прозревают сквозь непрестанные изменения...эволюцию Человечества, отвечающую требованиям его жизни. Но вместе с этой верой у все большего числа людей возникает желание продвигать замеченное развитие дальше... И впредь наивысшей целью честолюбия такого доброжелателя станет получение своей доли участия...в формировании Человека с большой буквы. Жизненный опыт показывает, что иногда возможно возникновение страстной заинтересованности в преследовании совершенно неэгоистических целей; и с течением времени всё больше и больше начнет расти число людей, чьей бескорыстной целью будет дальнейшая эволюция Человечества» [См.: 1, Цит. по:11, С. 39].

В будущем, по мнению Спенсера, должна утвердиться идея «равной свободы» – с акцентом на пределы «абсолютной свободы» человека. Одновременно в обществе утвердятся механизмы самоорганизации совместной жизни людей: «справедливое государство – то, в котором действует формула справедливости «Каждый свободен делать все, что хочет, предполагая, что он не нарушает свободы кого бы то ни было другого»; «признавать полную свободу для каждого, ограничивая ее только равною свободой всех».

Спенсер верил в конечное торжество социального прогресса человечества, но был далек от упрощенного представления о будущем и считал, что «человечество может пойти прямо, только исчерпав все возможные кривые пути» [21]. Отвечая на вопрос: «Для чего излагать и поддерживать неприменимую в наше время теорию?», он писал: «каждый идеал, как бы ни был он далек от своего осуществления в настоящее время, всегда необходим, как путеводная нить... если люди ничего не видят, помимо требований минуты, и привыкают отождествлять ближайшее улучшение с окончательным благом, то настоящего прогресса не может быть. Как бы ни была отдаленна цель, как бы ни были многочисленны препятствия, которые могут принудить нас свернуть с ведущего к



ней пути, очевидно, что необходимо знать, где она находится» [Там же]. Распространению этого знания Спенсер и посвятил свою жизнь. Жизнь ученого – социолога.

И справедливы слова русского социолога М. М. Ковалевского: «Когда для XIX столетия настанет пора окончательной оценки всего сделанного им для истории прогресса, одним из духовных его вождей признан будет, наравне с Сен-Симоном и Огюстом Контом, и Герберт Спенсер» [5, С. 199].

Список литературы:

1. Small A. The Era of Sociology // The American Journal of Sociology. Vol. 1., N. 1. July 1895. P. 1-15
2. Афоризмы Герберта Спенсера <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3209433>
3. Герберт Спенсер. Его философия [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.syndikalist.narod.ru/krop/kr5.htm#II>
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд. испр. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2001. 512 с.
5. Ковалевский М.М. Социология: Соч.: В 2 т./ Отв. ред. А.О.Бороноев. СПб.: Изд-во «Алетейя». 1997. 288 с.
6. Коломийцев В.Ф. Социология Герберта Спенсера // Социс. 2004. №1. С. 37-44.

7. Кон И.С. (ред.) История буржуазной социологии XIX — начала XX века. М.: Наука, 1979. 344с.
8. Корнетов Г.Б. Герберт Спенсер: образование для жизни [электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=601
9. Кравченко С. А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. М.: Экзамен, 2002. 511 с.
10. Москвин С. А. Герберт Спенсер против тоталитаризма // Социс. 1992. №2. С. 125-129.
11. Смолл А. Эра социологии // Социологическое обозрение. 2008. Том 7. № 3. С.39. С. 34-43
12. Снова доверился // Аргументы и факты. 2012. № 50. С.5.
13. Спенсер Г. // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 2. Ч. I. М., 1940. С. 486-541.
14. Спенсер Г. Автобиография / Пер. с англ. под ред. и со вступ. ст. проф. Л. Е. Владимирова. СПб.: Просвещение, 1914. Т. I. 355 с. Т. II. 266 с.
15. Спенсер Г. Будущее рабство// Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 4. С. 56-77.
16. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. Е.А. Сысоевой [Электронный ресурс] Режим доступа: http://heraclit.ru/spencer_vospitanie.html
17. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. Учебное пособие для вузов /М. А. Галагузова [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-446796.html?page=28>
18. Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. М. А. Лазаревой. М.: Изд-во УРАО, 2002. 287 с.
19. Спенсер Г. Грехи законодателей / пер. С. А. Москвина // Социс. 1992. №2. С. 129-136.
20. Спенсер Г. Изучение социологии / Пер. с англ. М. Гольдсмит; под общ. ред. Н. А. Рубакина. СПб.: Издатель, 1899.
21. Спенсер Г. Личность и государство / Пер. с англ. М. Н. Тимофеевой под редакцией В. В. Битнера. СПб.: «Вестник Знания», 1908 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.sotsium.ru/books/90/79/spencer_person%20and%20state.html
22. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / Пер. с англ. под ред. Я. А. Рубакина. Том I. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.ru/FILOSOF/SPENSER/opyty1.txt>
23. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / Пер. с англ. под ред. Я. А. Рубакина. Том II. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.ru/FILOSOF/SPENSER/spenser2.txt>
24. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / Пер. с англ. под ред. Я. А. Рубакина. Том III [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.ru/FILOSOF/SPENSER/opyty3.txt>
25. Спенсер Г. Развитие политических учреждений. СПб., 1882. гл. IV-VII [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-190083.html?page=8>
26. Спенсер Г. Синтетическая философия. В сокращённом изложении Г. Коллинза. / Пер. с англ. П.В. Мокиевского. Киев: Ника-центр», 1997. 512 с.
27. Спенсер Г. Социология как предмет изучения. СПб., 1896. 405 с.
28. Тексты по истории социологии XIX-XX веков. Хрестоматия / Сост. и отв. ред. д.ф.н. В.И. Добреньков, к.ф.н. Л.П. Беленкова. М.: Наука, 1994. 383 с.
29. Спенсер Г. Научные основания нравственности. Данные науки о нравственности. СПб.: ЛКИ, 2008. С. 336.
30. Спенсер Г. Научные основания нравственности. Индукции этики. Этика индивидуальной жизни. СПб.: ЛКИ, 2008. С. 248.
31. Спенсер Г. Изучение социологии. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. Минск: Белорусская энциклопедия, 2006. 816 с.

Глава 5. НЕМЕЦКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ О ПРОБЛЕМАХ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшая особенность *немецкой классической социологии* – она «как самостоятельная система знаний возникла в последней трети XIX в., т.е. почти на полвека позднее социологии в ряде ведущих европейских стран. Во Франции и Англии, например, к этому времени уже сложились и созрели влиятельные социологические направления» [4, С. 11]. С этим связаны и другие ее особенности, представленные в творчестве Ф. Тённиса, Г. Зиммеля, М. Вебера:

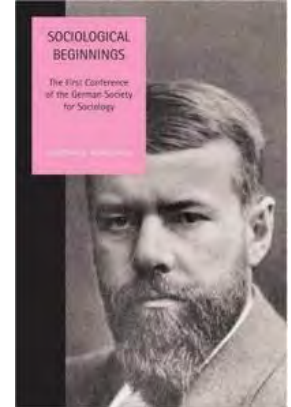
- «теоретико-методологическая нацеленность на постановку и изучение широких социальных проблем» [1, С. 175];
- «формальный характер» – «ее сторонники придавали особое значение форме, структурированию, классификации общественных явлений и процессов»; «они стремились рассматривать социальные процессы и отношения в рамках многообразных и детальных классификаций социальных форм, «укладывая», «упаковывая» в них самые различные общественные структуры, действия и тенденции» [Там же];
- ее «антипозитивизм» по направленности и содержанию («исключая, пожалуй, творчество Тённиса») [Там же];
- «акцент на исследовании социального действия и взаимодействия (особенно это было присуще Г. Зиммелю и М. Веберу), которые по существу превратились в основную «клеточку» при изучении общества и человека» [Там же, С. 176].

Все эти особенности в полной мере проявились и в анализе проблем *воспитания и образования*.

Но, если вести отсчет «классической немецкой социологии» с рубежа XIX и XX вв. возникает сложный вопрос, *как быть с творчеством К. Маркса*, который был современником и Конта, и Спенсера.

Историки социологии предлагают разные ответы на этот вопрос. Нас не может удовлетворить «традиционный» ответ в духе разграничения «двух» социологий – *марксистской* и *буржуазной*.

Наиболее обоснованной представляется позиция, где «марксизм» рассматривается как *одно из направлений социологии*, а *Маркс* – как один из *основположников социологии*. Характерен подход Дж. Ритцера: «Промышленный переворот, капитализм и реакция против них привели к колоссальному перевороту в устройстве западного общества, перевороту, серьезно повлиявшему на социологов. На заре развития социологической теории такие выдающиеся мыслители, как Карл Маркс, Макс Вебер, Эмиль Дюркгейм и Георг Зиммель, и менее значительные фигуры активно изучали данные изменения, а также возникшие вследствие этих изменений проблемы в обществе. Эти ученые на протяжении всей своей жизни занимались социальными проблемами и во многих случаях пытались разработать программы для их решения» [5, С. 21]. Позитивен уже акцент на



социологический характер теории Маркса. Учтена и невозможность «втиснуть» Маркса в *национальные* рамки.

Действительно, социологическое творчество К. Маркса соотносимо с «*немецкой*» *социологией* лишь условно и связано лишь с рождением и юностью Маркса (до 1843 г.). После высылки из Германии (куда он вернулся на короткий срок во время революции 1848-1849 гг.) Маркс жил и работал во Франции и Бельгии, а с 1849 г. – в Англии. Пользуясь современной терминологией, можно оценить его научную деятельность как пример *научной мобильности*. Справедливо поэтому Г. Е. Зборовский посвятил анализу взглядов Маркса и его роли в социологии отдельную главу, отделив ее структурно (и логически) от главы «Немецкая классическая социология» [1, гл. V. С. 111-133; гл. VII. С. 173-187].



Признавая именно этот подход наиболее верным и – одновременно – не желая усложнять структуру книги, мы решили включить анализ взглядов Маркса на проблемы воспитания и образования в данную главу. Тем более что ряд исследователей идут этим путем: В. П. Култыгин соотносил социологию Маркса с «ранней немецкой классической социологией» [2, 3], а в «Немецкой социологии» – она рассматривалась в главе «Предшественники и основоположники» и отделялась от «немецкой социологической классики» [4, гл. II].

Список литературы:

1. Зборовский Г. Е. История социологии: классический и современный этапы. Учебник для вузов. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2003. 872 с.
2. Култыгин, В. П. Ранняя немецкая классическая социология. М.: Институт социальных и политических технологий. АДС «НТП», 1991. 84 с.
3. Култыгин В. П., Классическая социология. М.: Наука, 2000. 528 с.
4. Немецкая социология / Отв. ред. Р. П. Шпакова. СПб.: Наука, 2003. 562 с.
5. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.

5. 1. К. Маркс о проблемах воспитания и образования

Сегодня у нас моден принцип «о марксизме или ничего, или плохо». Но, как справедливо заметил В. М. Межуев, «предъявляя Марксу счет за наше недавнее прошлое, мы демонстрируем не только непонимание действительного смысла его учения, но и наше нежелание брать на себя ответственность – личную и коллективную – за грехи и пороки существовавшей у нас системы» [17]. Во многих случаях идеи самого Маркса были гораздо глубже, чем их последующие интерпретации¹.

«Искренность в поиске истины и интеллектуальная честность отличают Маркса от многих его последователей» К. Поппер

И важно не столько предъявить Марксу «счет», а стремиться понять «действительный смысл его учения». Такое стремление понять



Карл Маркс
1818 - 1883

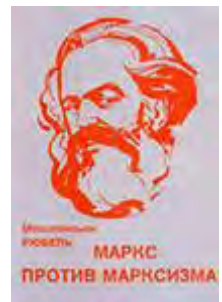
присуще многим последним работам отечественных и зарубежных авторов [См.: 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 17, 22 и др.]. Этим стремлением проникнуто и наше исследование проблематики воспитания и образования в теории К. Маркса. Поучительно в данном случае стремление многих зарубежных коллег сочетать критический анализ взглядов Маркса с признанием его вклада в сокровищницу мировой социальной мысли². В изданной в 1992 г. у нас (с опозданием в 25 лет) книге известного французского социолога Р. Арона «Этапы развития социологической мысли» дан, в частности,



Изошутка – отражает «молодежную моду» на Маркса

резный, объективный, научный анализ взглядов классиков социологии, и среди них – К. Маркса [5, С. 148-225]. Даже отмечая противоречивость ряда идей Маркса, Арон подчеркивал: «Маркс был, бесспорно, социологом, но социологом ярко выраженного типа, социологом-экономистом, убежденным, что нельзя понять современное общество, не усвоив механизма функционирования экономической системы, и нельзя понять эволюцию экономической системы, не принимая в расчет теорию деятельности» [Там же, С.152].

Примечательно и то, что с осени 2008 г., с началом мирового финансово-экономического кризиса в мире



¹ Мы солидарны с мнением Н. Е. Покровского, характеризующего отношение к марксизму в конце 1980-х – начале 2000-х гг.: «Как это сейчас достаточно ясно, протест вызывал именно идеологизированный марксизм, превратившийся в прежние десятилетия в закоснелый канон, лишенный жизни. Что касается классического марксизма с его гениальной теорией капитализма, то только сейчас, в наши дни он «прорастает» в наших учебных программах и научных публикациях в своем оригинальном свете» [20, С. 13].

² Американский социолог И. Берлин считал Маркса достойным титула «отца современной социологии» [1].

(особенно в ФРГ) зафиксирован резкий рост читательского интереса к «Капиталу» и другим работам К. Маркса.

О сложности, неоднозначности теории Маркса говорит хотя бы его понимание *общества*. Сам мыслитель акцентировал проблематику социального взаимодействия, социальных отношений. «Что же такое общество, какова бы ни была его форма? Продукт взаимодействия людей» [16, Т.27. С.402].

В советском обществознании преобладал лишь его *формационный подход к обществу*. Каждая из формаций (первобытно-общинная, рабовладельческая, феодальная, капиталистическая и будущая коммунистическая) рассматривались им во взаимосвязи базиса (экономические, производственные отношения) и надстройки (политические, правовые, культурные и т.д. институты). Производственные отношения взаимосвязаны с производительными силами и возникающее между ними несоответствие (противоречие, конфликт) создает объективные предпосылки для социальной революции. В результате революций (выступающих высшей формой классовой борьбы – закономерности развития классового общества) происходит смена формаций, осуществляется социальный прогресс. Революции выступают «локомотивами истории»¹.



Даже в таком конспективном изложении, если эти позиции сравнить с идеями Конта и Спенсера, заметны определенные подвижки в *социологическом* познании общества:

- предлагается иной – *материалистический* – подход к пониманию общества, истории. При этом материалистический метод рассматривается как именно метод, которым надо пользоваться «как руководящей нитью при историческом исследовании». Он, по словам Маркса, «превращается в свою противоположность», «когда им пользуются» «как готовым

¹ В предисловии «К критике политической экономии» К. Маркс кратко изложил суть своего историко-материалистического понимания общества и его социального развития: «В общественном производстве своей жизни люди вступают в определенные, необходимые, от их воли не зависящие отношения – производственные отношения, которые соответствуют определенной ступени развития их материальных производительных сил. Совокупность этих производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания. Способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание. На известной ступени своего развития материальные производительные силы общества приходят в противоречие с существующими производственными отношениями, или – что является только юридическим выражением последних – с отношениями собственности, внутри которых они до сих пор развивались. Из форм развития производительных сил эти отношения превращаются в их оковы. Тогда наступает эпоха социальной революции. С изменением экономической основы более или менее быстро происходит переворот во всей громадной надстройке. При рассмотрении таких переворотов необходимо всегда отличать материальный, с естественнонаучной точностью констатируемый переворот в экономических условиях производства от юридических, политических, религиозных, художественных или философских, короче – от идеологических форм, в которых люди осознают этот конфликт и борются за его разрешение. Как об отдельном человеке нельзя судить на основании того, что сам он о себе думает, точно так же нельзя судить о подобной эпохе переворота по ее сознанию. Наоборот, это сознание надо объяснить из противоречий материальной жизни, из существующего конфликта между общественными производительными силами и производственными отношениями» [16, Т.13. С. 6 – 7].

шаблоном, по которому кроют и перекраивают исторические факты» [16, Т. 37. С. 351];

- экономика, производство, отношения собственности рассматриваются как основа социальной жизни и развития общества;
- анализ социальной структуры общества становится более конкретным, в центре его оказываются классы, их интересы, взаимодействие, борьба;
- акцент переносится с констатации социального прогресса и его закономерности на выявление факторов и движущих сил развития общества.

Конечно, сегодня – тем более с учетом последующих попыток практически реализовать марксизм – яснее становится и то, что вызывало полемику уже во времена Маркса, то, что заставляло его корректировать свои взгляды. Дей-

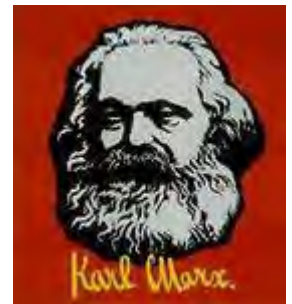


ствительно, упреки в экономическом детерминизме, односторонней абсолютизации роли производственных отношений частично были оправданы. Во многом односторонним был и революционаризм Маркса. Он был как бы оборотной стороной эволюционизма О. Конта и – особенно – Г. Спенсера. И здесь к месту напомнить известный афоризм: истина не между разными подходами, между ними – проблема: как соотносятся эволюция и революция в социальном развитии?

Да и неверно рассматривать марксизм (даже применительно к взглядам самого Маркса) как нечто изначально целостное, неизменное. Усиленно подчеркивая роль базиса, он приходил и к активному обратному воздействию надстройки. У самого Маркса нет и намека на стремление «подстегнуть», «ускорить» историю. Напротив, его позиция в данном отношении четкая и недвусмысленная: «Ни одна общественная формация не погибает раньше, чем разовьются все производительные силы, для которых она дает достаточно простора, и новые более высокие производственные отношения никогда не появляются раньше, чем созреют материальные условия их существования в недрах самого старого общества. Поэтому человечество ставит себе всегда только такие задачи, которые оно может раз-



решить, так как при ближайшем рассмотрении всегда оказывается, что сама задача возникает лишь тогда, когда материальные условия ее решения уже имеются налицо, или, по крайней мере, находятся в процессе становления» [16, Т.13. С. 7 - 8]. Отсюда вытекал важнейший вывод Маркса: «Общество, если даже оно напало на след естественного закона своего развития, – не может ни пере-



скачить через естественные фазы развития, ни отменить последние декретами». Оно может лишь «сократить или смягчить муки родов» [Там же, С. 8].

И хотя конкретная оценка Марксом тогдашнего капитализма («бьет час капиталистической частной собственности») оказалась неверной, как это ни парадоксально, факт «живучести» капитализма лишь подтвердил его способность, трансформируясь, обеспечивать высокий уровень развития экономики. И мы согласны с оценкой формационной теории Маркса: «Марксизм дает не готовые догмы, а отправные пункты дальнейших исследований и метод таких исследований» [19]. Отметим и то, что в условиях, когда Маркса больше «почитали», чем «читали», мимо внимания «почитателей» ускользали многие глубокие размышления социолога. Одни из них – о «казарменном коммунизме» – были абсолютизированы в конце 1980-х гг., соотнесены с советским периодом, им была противопоставлена идея «социализма с человеческим лицом». Другие до сих пор не очень вовлекаются в оборот научных дискуссий.

Среди них хотелось бы, в частности, отметить лишенную иллюзий идею К. Маркса о коммунизме в его начальной форме (*«грубого и неосмысленного коммунизма»*), где сохранится «господство *вещественной* собственности» над людьми; где «непосредственное физическое обладание» будет «единственной целью жизни и существования»; где отрицается «повсюду *личность* человека»; где «всеобщая и конституирующаяся как власть *зависть* представляет собой ту скрытую форму, которую принимает *стяжательство* и в которой оно себя лишь иным способом удовлетворяет», где утверждается «жажда нивелирования» («Грубый коммунизм есть лишь завершение этой зависти и этого нивелирования, исходящее из *представления* о некоем минимуме. У него – *определенная ограниченная мера*»). Такое «упразднение частной собственности», – по Марксу, – не является подлинным освоением ее». Напротив, происходит «отрицание всего мира культуры и цивилизации», «возврат к *неестественной* простоте *бедного*, грубого и не имеющего потребностей человека, который не только не возвысился над уровнем частной собственности, но даже и не дорос еще до нее» [16, Т. 42. С. 113].



В том-то и дело, как заметил один из серьезных знатоков и критиков Маркса – Э. Фромм, что многие строили и построили именно такой «грубый коммунизм»: они «действительно считают себя врагами капитализма; но сами они понимают коммунизм (или социализм) именно в духе капитализма. Для них социализм – это не общество, *коренным образом* отличное от капитализма (с точки зрения подхода к проблеме человека), а скорее некая форма капитализма, в которой на вершине социальной лестницы оказался рабочий класс; для них социализм – это, по ироническому выражению Энгельса, «современное общество, но без его недостатков» [23, С. 379].

Но главное даже не в этом. У К. Маркса есть и иные, «неформационные» трактовки общества, где он отходит от *социоцентризма*, рассматривая отношение человека и общества. Соответственно Маркс выделяет *три этапа в развитии человечества* [16, Т. 46. Ч. I. С. 100-101].



На *первом* этапе конкретный человек как бы растворен в роде, общине, не является самостоятельным¹. «Отношения личной зависимости (вначале совершенно первобытные) – таковы те формы общества, при которых производительность людей развивается лишь в незначительном объеме и в изолированных пунктах» [Там же; С. 100].

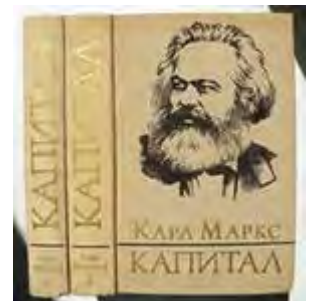
На *втором* этапе происходит становление индивидуальности, но одновременно человек отчуждается, теряет смысл своей жизни, труда, деятельности; созданные им вещи, машины как бы «подчиняют» человека себе² («освободившись от уз зависимости от первобытной общины, человек попадает в зависимость от классовых интересов, становится *классовой индивидуальностью*») [Там же, С. 422]. «Личная независимость, основанная на *вещной* зависимости, – такова вторая крупная форма, при которой впервые образуется система всеобщего общественного обмена веществ, универсальных отношений, всесторонних потребностей и универсальных потенций» [Там же, С. 100-101]. При этом, по словам К. Маркса, «чем ничтожнее твое *бытие*, чем меньше ты проявляешь свою жизнь, тем больше твое *имущество*, тем больше твоя *отчужденная* жизнь, тем больше ты накапливаешь своей отчужденной сущности» [Там же].

На *третьем* – будущем – этапе должно было произойти освобождение человека, *преодоление отчуждения*. Коммунизм соответственно и понимался как гуманизм. Задача коммунизма – «так устроить окружающий мир, чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познавал себя как человека» [4, Т.2. С.145]. «Свободная индивидуальность, основанная на универсальном развитии индивидов и на превращении их коллектив-



ной, общественной производительности в их общественное достоинство, – такова третья ступень» [4, Т. 46. Ч. I. С. 100–101]. Тем самым, социалистическая революция рассматривалась не только как преодоление частной собственности, но как освобождение человека. Несоответствие двух этих подходов и позволяло западным ученым говорить о «двух Марксах» [2] – «раннем» (гуманисте) и «позднем» (революционере).

Может возникнуть вопрос: «Не слишком ли далеко мы ушли от заявленной темы?» Соглашаясь, отметим: слишком долго учение Маркса (пусть, как мы попытались показать, – в урезанной, а иногда и искаженной форме) рассматривалось как методологическая основа советского обществознания (истмат – марксистская социология), в том числе, и общей социологии, и отраслевых социологий. Затем или началась огульная критика марксизма (где зачастую за «грехи» последователей к ответу призывали Маркса), или – что еще хуже – возникла ситуация, особенно в преподавании общественных (социальных) и гуманитарных наук в школах и вузах, когда как будто и не было в истории социальной



¹ «Чем дальше назад уходим мы в глубь истории, тем в большей степени индивид, а, следовательно, и производящий индивид, выступает несамостоятельным, принадлежащим к более обширному целому» [Там же, С. 18].

² К. Маркс отмечал, что при капитализме «люди еще находятся в процессе созидания условий своей социальной жизни, а не живут уже социальной жизнью, отправляясь от этих условий» [Там же, С. 105].

мысли такого мыслителя. Из этого парадокса нам и хотелось извлечь важный урок для социологии в целом и социологии образования, в частности, — о *неправомерности одностороннего, субъективистского отношения к социальным учениям и социальным мыслителям прошлого*.

Возвращаясь к теме, подчеркнем (вопреки бытовавшим ранее «представлениям»): для Маркса разработка сколько-нибудь целостной социологической концепции образования и воспитания не была самоцелью. Но многие его идеи по данной проблематике являются социологическими по сути и носили прорывной характер.

Прежде всего, отметим *идею социального характера образования и воспитания*:



«воспитание определяется обществом, определяется общественными отношениями», в которых оно происходит, «определяется прямым или косвенным вмешательством общества через школу и т. д.» [16, Т. 4, с.447]. И критика капитализма соотносится у него с *критикой ограниченности классового по характеру образования и воспитания* в капиталистическом обществе. Методологической основой такого подхода выступало положение: «Класс, который представляет собой господствующую *материальную* силу общества, есть в то же время и его господствующая *духовная* сила» [16, Т. 3. С.76]. Соответственно, подчеркивается: ««Если буржуазия заботится о существовании рабочих лишь постольку, поскольку это ей необходимо, то не приходится удивляться, если она и образование даёт им лишь в той мере, в какой это отвечает её интересам» [16, Т. 2. С. 343]. Аргументация — по характеру — *социологическая*: «Просветительных учреждений в Англии непропорционально мало сравнительно с количеством населения. Немногочисленные дневные школы, доступные рабочему классу, могут посещаться только немногими, к тому же эти школы плохие, учителя в них — потерявшие трудоспособность рабочие или ещё какие-нибудь ни на что не пригодные люди, которые стали учителями ради заработка, сами большей частью не имеют даже самых необходимых элементарных знаний, лишены столь важных для учителя нравственных качеств и совсем не подвергаются публичному контролю» [Там же]. И в «Капитале» Маркса, и особенно в работе Ф. Энгельса «Положение рабочего класса в Англии», и во многих других их работах приведен огромный фактический (социологический !?) материал, содержательно дополняющий указанные оценки.



Для более глубокого понимания подхода Маркса к знаниям, к *просвещению народных масс* отметим его трактовку «*невежества*» как «демонической силы» и прогноз, «что оно послужит причиной ещё многих трагедий» [16, Т. 1. С. 112]. Знаниевый компонент присутствует и в марксовой теории бюрократии. Её иерархия соотносится им с «*иерархией знания*»: «Верхи полагаются на



низшие круги во всем, что касается знания частных; низшие же круги доверяют верхам во всем, что касается понимания всеобщего, и, таким образом, они взаимно вводят друг друга в заблуждение» [Там же, С. 271-272].

Даже происшедшие уже к концу XIX в. определенные позитивные изменения в системе образования развитых индустриальных стран не позволяют игнорировать и другой вывод Маркса: такое образование «является для громадного большинства превращением в придаток машины» [16, Т. 4. С. 440]. Особенно тревожит его распространение *детского труда*: «Упрощение машины, труда используется для того, чтобы из совершенно еще не развившегося, только формирующегося человека, из *ребенка* сделать рабочего» [16, Т. 42. С. 128].

Солидаризировался Маркс и с *критикой содержания традиционного образования*. Определенное своеобразие его критике придавала лишь ее атеистическая окраска: «Религия, и именно самая бесплодная её область – опровержение учений инаковерующих – стала важнейшим предметом преподавания, и память детей забивается непонятными догматами и различными теологическими тонкостями, сектантская нетерпимость и фанатичное ханжество развиваются с ранних лет, а умственное, духовное и нравственное развитие остаётся в позорном пренебрежении» [Там же, С. 344-345]. Поэтому-то и обосновывалась задача «изменить характер воспитания», «вырвать его из-под влияния господствующего класса» [16, Т. 4. С.443].

Первоочередным шагом в изменении существующей системы образования Маркс считал «общественное и бесплатное воспитание всех детей» [16, Т. 4. С.442]. И это не было чем-то ультрареволюционным. Идея *всеобщего образования* в этот период приобретала все больше сторонников. Характерны слова известного антрополога Л. Моргана: «всеобщее образование будет характеризовать следующий высший социальный строй, к которому неуклонно стремятся опыт, разум и знание» [18, С. 329].



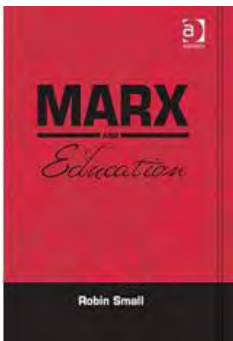
Дальнейшее развитие воспитания («воспитание эпохи будущего») он связывал с тем, что для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства *всесторонне развитых людей*» [16, Т.23. С. 494-495].

Даже идея исторической миссии рабочего класса (осуществление социалистической революции и утверждение нового строя) сопряжена у Маркса с уверенностью, что «рабочий класс имеет бóльшую возможность присваивать себе такие всеобщие силы общества, как его интеллектуальные силы» [16, Т.44. С.149]. И социальный, и тем более культурный потенциал рабочего класса Маркс явно недооценил (уже к рубежу XIX - XX вв. выяснилось, что многим пролетариям «есть что терять, кроме своих цепей»). Но важно отметить те особые надежды, которые он связывал с растущим пониманием рабочим классом (в его время присущим лишь «передовым рабочим»), что «будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения». Кстати, Маркс раскрыл глубокую *диалектику преемственности поколений*, подчеркнув, что новое поко-

ление, «с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой – видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» [16, Т.3. С.45].

С материалистических позиций им была раскрыта *социальная сущность человека*. «Сущность человека, – писал Маркс, – не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть ансамбль всех общественных отношений» [16, Т.42. С. 265]. По Марксу, «сущность «особой личности» составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество» [16, Т.1. С. 242].

В русле такого понимания личности как *объекта и субъекта образования и воспитания* подчеркивалось: «Материалистическое учение о том, что люди



суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [16, Т. 3, С. 2].

Тем самым, по Марксу, формирующая человека *социальная среда* одновременно выступает и *условием*, и *результатом* его деятельности. Люди в процессе своей деятельности и посредством нее изменяют и внешние обстоятельства, и самих себя. Такой подход позволил раскрыть противоречивую природу социализации, её социокультурный смысл.

Серьезный момент социализации, получивший отражение в творчестве Маркса, – *выбор профессии* [16, Т. 40. С. 3 - 7]. Этот выбор соотносится с общей целью жизни, в качестве которой для человека должно быть желание «облагородить человечество и самого себя», «возвысить себя и общество» [Там же, С. 3]. Однако средства достижения этой цели человек должен выбирать самостоятельно. Неправильный ошибочный выбор «может уничтожить всю жизнь человека, расстроить все его планы и сделать его несчастным». Поэтому «серьезно взвесить этот выбор» – первая обязанность молодого человека, «начинающего свой жизненный путь и не желающего предоставить случаю самые важные свои дела» [Там же].

Нужно серьезно взвесить, «действительно ли нас воодушевляет избранная профессия», «не было ли наше воодушевление заблуждением», «самообманом», не порождено ли это «тщеславием», «демоном честолюбия», не стремимся ли мы занять общественное положение, «при котором мы имеем наибольшую возможность блистать», не «разукрасили» ли «эту профессию в своей фантазии», «взвесили» ли «ее тяжести», ту «великую ответственность, которую она возлагает на нас» [Там же, С. 4]. Но тут возникает сложность: «Наш собственный разум не может служить нам советчиком, ибо он не опирается ни на опыт, ни на



Профессии «могут осчастливить того, кто имеет к ним призвание, но они обрекают на гибель того, кто принялся за них поспешно, необдуманно, поддавшись моменту»

К. Маркс

«эту профессию в своей фантазии», «взвесили» ли «ее тяжести», ту «великую ответственность, которую она возлагает на нас» [Там же, С. 4]. Но тут возникает сложность: «Наш собственный разум не может служить нам советчиком, ибо он не опирается ни на опыт, ни на

глубокое наблюдение». Кто же может поддержать молодого человека? Прежде всего, «родители, которые уже прошли большой жизненный путь, которые испытали уже суровость судьбы» [Там же].

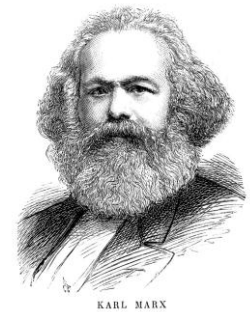
Однако «мы не всегда можем выбрать ту профессию, к которой чувствуем призвание». Сказываются «наши отношения в обществе», уже до известной степени установившиеся, часто противостоит нам «наша физическая природа». Если мы избрали «профессию, для кото-

«Призвание, назначение, задача всякого человека все-сторонне развивать все свои способности» К. Маркс

рой у нас нет необходимых способностей», «мы никогда не исполним ее должным образом». «Заблуждение относительно наших способностей к определенной профессии» – «это ошибка, которая мстит за себя». Необходимо выбрать «ту профессию, которая прида-



ет нам наибольшее достоинство». Ибо «достоинство» «больше всего возвышает человека». Но «достоинство может придать лишь та профессия, в которой мы не являемся рабскими орудиями, а самостоятельно творим» [Там же, С. 5-6]. Маркс ставит вопрос об опасности профессий, которые «занимаются абстрактными истинами» для молодых людей, «у которых еще нет твердых принципов, прочных и непоколебимых убеждений». Но свой выбор он уже сделал: именно эти профессии кажутся ему «самыми возвышенными», им он готов «принести в жертву.. жизнь и ... стремления» [Там же, С. 6]. Эти профессии отвечают и основному критерию: «Человек может достичь своего совершенствования только работая для совершенствования своих современников, во имя их блага» [Там же, С. 7]. И этому выбору – быть социальным ученым – Маркс остался верен до конца своих дней.



Для *социального ученого*, по Марксу, важно знать не только «какова человеческая натура вообще», но и «как она модифицируется в каждую историческую эпоху» [16, Т. 23. С. 623]. Это знание соотносилось с глубоким пониманием исторического процесса: «Общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития, сознают ли они это или нет» [16, Т. 19. С. 38].

Для социальной теории Маркса присущ *критический* настрой – «посредством критики старого мира найти новый мир». Но ему претило «конструирование будущего и провозглашение раз навсегда готовых решений для всех грядущих времен». В рамках идеологизации марксизма (что, в частности, реализовалось в слогане «Наша цель – коммунизм») игнорировалось его процессуальное понимание коммунизма: «Коммунизм для нас не *состояние*, которое должно быть установлено, не *идеал*, с которым должна сообразоваться действительность. Мы называем коммунизмом *действительное*



движение, которое уничтожает теперешнее состояние» [25].

Маркс никогда не стремился «догматически предвосхитить будущее». Он едко (с присущим ему сарказмом) высмеивал теоретиков, которые «имели в своем письменном столе разрешение всех загадок», так что «глупому непосвященному миру оставалось только раскрывать рот, чтобы ловить жареных рябчиков абсолютной науки» [16, Т. 1. С. 379]. Назначением своей многолетней пропагандистской деятельности Маркс считал задачу «очистить головы рабочих от утопического социализма, от фантастических представлений о будущем общественном строе» [16, Т. 34. С. 235].

Перспективы становления нового общества Маркс связывал с изменением общественных отношений («если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человеческими») [16, Т. 2, с. 145-146.]. В этом будущем обществе утвердятся *гуманистический идеал личности*, когда «свободное развитие каждого» станет «условием свободного развития всех» [16, Т. 4, с. 447.], когда будут созданы предпосылки для подлинно «свободной игры... интеллектуальных сил» [16, Т. 23. С. 274].



Этот человек будущего общества, по Марксу, – *духовно богатая, целостная личность*. Но – особенно в связи с последующей абсолютизацией (да и искажением) этой идеи – важно подчеркнуть ряд моментов:

- *«богатый человек»* в его понимании – «это в то же время человек, *нуждающийся* во всей полноте человеческих проявлений жизни, человек, в котором его собственное осуществление выступает как внутренняя необходимость, как *нужда*» [16, Т. 42. С. 125];
- *целостный человек* «не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления»;
- *удовлетворение потребностей* рассматривалось Марксом с точки зрения закона «развития человеческой природы»: «едва лишь обеспечивается удовлетворение одного круга потребностей, как высвобождаются, создаются *новые потребности*» [16, Т. 47. С. 254];
- подчеркивалась необходимость – на основе «перемены труда и возможно большей многосторонности рабочих» – сформировать пригодность человека «для изменяющихся потребностей в труде» и заменить «частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции» «всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности» [16, Т. 23. С. 498-499];
- и, наконец, подлинное «призвание, назначение, задача всякого человека» виделись ему в том, что человек будет «всесторонне развивать все свои способности» [16, Т. 3. С. 282]; «чтобы пользоваться множеством вещей, – подчеркивал Маркс, – человек должен быть в высокой степени культурным человеком» [16, Т. 46. Ч. I. С. 386].

Для Маркса эти социокультурные аспекты перехода к новому строю были даже важнее политических – революции, диктатуры пролетариата и т. д. Как

справедливо заметил К. Поппер (критиковавший «историцизм» Маркса), «улучшить тяжелейшие и недостойные условия труда, сделать их более достойными человека, уменьшить объем тяжелой работы до такого уровня, чтобы мы все смогли быть свободны какую-то часть нашей жизни. Я считаю, что это и есть *центральная идея Марксова взгляда на жизнь* – центральная в том числе и потому, что мне она кажется наиболее влиятельной из всех его идей» [21, С.123].

Особую значимость Маркс придавал не только *умственному и физическому* воспитанию, но и *техническому обучению*, «которое знакомит с основными принципами всех процессов производства», «дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» [16, Т. 16, С. 197-198]. Но Маркс предвидел и дальнейшее развитие техники. С ним он связывал освобождение человека от роли орудия труда и превращение его в контролера и регулировщика [16, Т. 46. Ч. II. С 213-214]. «Это, – подчеркивал он, – раскрепостит человеческий интеллект и приведет к дальнейшему развитию производительных сил, поскольку они – всего лишь овеществленная сила знаний» [Там же, С. 221]. За этими тремя словами – «*овеществленная сила знаний*» – стоит один из важнейших прогнозов Маркса-ученого – идея *превращения науки в непосредственную производительную силу*. Прогноза, осуществление которого определило начало научно-технической революции второй половины XX в.



«Применение в большем масштабе прошлого труда, овеществленного в средствах производства, – по Марксу, – увеличивает тем самым производительность живого труда» [16, Т. 48. С. 75]. Но – в конечном счете – производительная сила труда определяется «уровнем развития науки и степенью ее технологического применения» [16, Т. 23. С.48]. Еще один интересный и актуальный момент прогноза Маркса о перспективах развития науки – *идея взаимодействия и единства естественных и гуманитарных наук*: «Впоследствии естествознание включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет *одна наука*»; «Естествознание... станет основой человеческой науки» [16, Т. 42. С. 124].



Посвятив свою жизнь служению Науке, Маркс постоянно подчеркивал социальное значение научного знания [16, Т.1. С.112]. Отсюда его непримиримость в отношении *невежества*, которое он оценивал как «демоническую силу». Человек творческий, он отвергал «*педантизм*», когда «знания» расходятся с «пониманием»: «подобный педант ...

по своей натуре никогда не может выйти за рамки учения и преподавания заученного и сам никогда не может чему-либо научиться». Поучителен и совет, который Маркс дает такому типу преподавателей (типу, к сожалению, и сегодня достаточно распространенному): быть честным и полезным своим ученикам он может, «не прибегая ни к каким лживым уловкам и напрямик сказав: здесь противоречие: одни говорят так, другие – этак; у меня же по существу во-

проса нет никакого мнения; посмотрите, не можете ли вы разобраться сами. При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал,



а с другой – был бы дан толчок их самостоятельной работе»¹. Возникает вопрос: «А не было ли среди последователей Маркса подобных педантов, не ослушались ли многие из них его совета?» Вопрос достаточно корректный с учетом замечания К. Каутского, видного деятеля германской социал-демократии на рубеже XIX – XX вв., который язвительно писал: «Последовательный марксизм – слишком беспокойное учение. Он предъявляет мысли слишком много требований, чтобы овладеть умами хотя бы только тех членов партии, которые стоят на точке зрения «Коммунистического манифеста».

Большинство предпочитает эклектизм, сложившийся под сильным влиянием Маркса, но сходящийся с последовательным марксизмом скорее в результатах, чем в методе» [14, С. 11. Цит. по: 24].

О научном поиске Маркса можно и нужно судить не только по результатам, но и по характеру самого поиска. В предисловии к I-му тому «Капитала» он писал: «Эти заметки о ходе моих занятий в области политической экономии должны лишь показать, что мои взгляды, как бы о них ни судили и как бы мало они ни согласовались с эгоистическими предрассудками господствующих классов, составляют результат добросовестных и долголетних исследований» [16, Т. 13. С. 655]. И далее – весьма поучительное для каждого, кто занимается наукой (как исследователь или студент): «А у входа в науку, как и у входа в ад, должно быть выставлено требование:

«Сколь бы резко я ни отклонял мировоззрение этого человека и все то, что теперь в совокупности имеет ценностно окрашенное название «марксизм», столь же бесконечно я удивляюсь ему как теоретику и историку капитализма... За все хорошее, что есть в моем труде, я благодарен духу Маркса. Это, конечно, не исключает того, что я не только в частностях, даже во множестве частных, но и в существенных пунктах своей целостной концепции отступаю от него».

В. Зомбарт

«Qui si convien lasciare ogni sospetto; «Здесь нужно, чтоб душа была тверда;
Ogni viltà convien che qui sia morta». Здесь страх не должен подавать совета»

Пророчески определив перспективу превращения науки в непосредственную производительную силу, он одновременно отмечал, что занятие наукой – дьявольски сложное дело, требующее от каждого постоянной самоотдачи. «В науке нет широкой столбовой дороги, – писал Маркс, – и только тот может достигнуть ее сияющих вершин, кто, не страшась усталости, карабкается по ее каменистым тропам»² [16, Т. 23. С. 25].

¹ Примечательно, что эти слова Маркса привел Э. Ильенков в своей известной статье (а потом и книге) «Школа должна учить мыслить» [См.: 11].

² Эти слова Маркса – реальный ориентир для настоящих ученых. Как отмечал академик А. П. Окладникова (человек, во многом определивший для меня и многих моих однокурсников по Благовещенскому педагогическому институту путь в науку), чтобы выдержать путешествие в науку, не свернуть с полдороги, не пасть духом перед трудностями, которые часто невозможно даже предусмотреть, «надо заранее в своем характере переплавить в единое целое многие зачастую противоположные свойства – социальную страстность и научную объектив-

За Марксом закрепилось прозвище «Прометей». Возможно, потому, что он закончил предисловие к своей диссертации словами о Прометее: «Прометей – самый благородный святой и мученик в философском календаре». Или потому, что включил в нее любимое стихотворение о Прометее:



Памятник К. Марксу
на Хайгетском
кладбище (Лондон)

Знай хорошо, что я б не променял
Своих скорбей на рабское служенье.
Мне лучше быть прикованным к скале,
Чем верным быть прислужником Зевеса.

И все-таки, скорее потому, что эти слова стали девизом его жизни.

Завершить раздел о Марксе хотелось бы двумя мнениями, оценками. Одно принадлежит бывшему канцлеру ФРГ В. Брандту: «Мы вошли в двери, которые нам были открыты также мыслителем Марксом. Для нас свобода остается тем же, чем она была для него: критической мерой, с помощью которой следует оценивать любое устройство» [7, С. 64]. Другое – американскому социологу А. Смоллу: «Я не думаю, что Маркс прибавил к обществоведению какую-то единственную формулу, которая останется окончательной в том виде, как он выразил. Несмотря на это, я уверенно предсказываю, что в окончательном суждении истории Маркс займет в общественной науке место, аналогичное тому, которое Галилей занимает в естествознании».



Памятник К. Марксу и Ф. Энгельсу
на Александрплац в Берлине. 1986

Список литературы:

1. Berlin I. Karl Marx: His Life and Environment. Oxford University Press, 1959. 294 p.
2. Gouldner A. The two marxism: contradictions and anomalies in the development of theory. N. Y.: Oxford University Press, 1980. 389 p.
3. Green A., Rikowski G., Raduntz H. Renewing Dialogues in Marxism and Educations. L.: Palgrave Macmillan, 2008. 304 p.
4. Альтюссер Л. За Маркса. М.: Праксис, 2006. 392 с.
5. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1992. 608 с.
6. Баллаев А. Читая Маркса. М.: Праксис, 2004. 288 с.
7. Брандт В. Демократический социализм. Статьи и речи. М.: Республика, 1992. 448 с.
8. Возраст познания / 2-е изд. М.: Молодая гвардия, 1977. 192 с.
9. Деррида Ж. Маркс и сыновья. М.: Logos altera, 2006. 254 с.
10. Деррида Ж. Призраки Маркса. М.: Logos altera, 2006. 254 с.
11. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить // Наука и жизнь, 1984. №8. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gen64.ru/publ/ilenkov_1.htm

12. Кагарлицкий Б. Ю. Марксизм. Введение в социальную и политическую теорию. М.: Либроком, 2011. 320 с.
13. Кагарлицкий Б. Ю. Марксизм: не рекомендовано к обучению. М.: Алгоритм, Эксмо, 2005. 480 с.
14. Каутский К. Автобиография. Одесса: Изд-во Е.М. Алексеевой, 1905. 24 с.
15. Маркс К., Энгельс Ф.. Из ранних произведений. М.: Госполитиздат, 1956, 686 с.
16. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е.
17. Межуев В. Маркс против марксизма (Статьи на непопулярную тему) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.v1100.net/st t/ m-protiv-m.shtml>
18. Морган Л.Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации / Пер. М. О Косвен. Л.: Издательство Института народов Севера ЦИК СССР, 1935. 369 с.
19. Плетников Ю.К. Формационная и цивилизационная триады К.Маркса // Карл Маркс и современная философия. Сборник материалов научной конференции к 180-летию со дня рождения. К.Маркса. М.: ИФ РАН, 1998. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/marx/marx7.html>
20. Покровский Н.Е. Социология здесь и сейчас. Предисловие // Социологический ежегодник, 2009: Сб. науч. тр. / Ред. и сост. Н.Е. Покровский, Д.В. Ефременко. М.; ИНИОН, 2009.
21. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. II. М.: МФ «Культурная инициатива», 1992.
22. Славин Б.Ф. О социальном идеале Маркса. М.: Едиториал УРСС, 2004.128 с.
23. Фромм Э. Марксова концепция человека // Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 375-414.
24. Шпакова Р. П. Социализм: взгляд из Германии начала XX века / Социс, 1994. № 4. С. 111-119.
25. Маркс К., Энгельс Ф. Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения в трех томах. Т.1. М.: Политиздат, 1970. С. 2-43 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://malchish.org/lib/marx/feierbah.htm>

5. 2. П. Г. Наторп – проект: «социальная педагогика»

Важный вклад в изучение проблем образования внес П. Наторп своей теорией «*социальной педагогики*», которую он соотносил с изучением «социальных условий образования и образовательных условий социальной жизни». Как правило, о П. Наторпе в историческом плане говорят преимущественно как о *философе* (в связи с неокантианством, «марбургской школой» и т.д.) или как о *педагоге*. Во втором случае – справедливо – с ним соотносят использование термина «социальная педагогика» и вклад в становление данной отрасли педагогической науки. Но в понимании Наторпом сущности «социальной педагогики» акцентируется именно *социальность*: «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот тема этой науки»; «понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существующих отношениях обусловлено социальными причинами» [Цит. по: 3, С. 248]. Поэтому, не причисляя Наторпа к *социологам*, но учитывая нечеткую дифференциацию социальных наук на рубеже XIX и XX вв., мы сочли возможным рассмотреть его взгляды на воспитание и образование в данной главе.



Пауль Герхард Наторп
1854-1924

Характерна оценка «педагогической концепции Наторпа» В. А. Куренного (составителя переиздания его трудов) [6, С. 18]¹: «Речь идет, по сути, о программе самоусовершенствования общества, пораженного различными формами социальной аномии (преступность, распад семьи, алкоголизм и т. д. и т.п.). Только решение совместной задачи воспитания и образования, которое охватывает не только детей, но и все взрослое население («начиная с колыбели и до могилы»), способно, установить в современном обществе (Gesellschaft) *сообщество* (Gemeinschaft), основанное на доверии, солидарности и совместном деле. В отличие от простого агрегата индивидов, образующих общество, *народ* образует только «свободное сообщество». Совместное участие в этом проекте «социальной педагогики» должно охватить все социальные уровни, – начиная с семьи и заканчивая государством, ибо «целью государства является воспитание к высшей человечности, а целью воспитания – образование истинного государства, государства идеи» [8, С. 377]. Этот проект определяется как *социалистический*, причем социализм понимается здесь «в смысле равного права человека на достойное человеческое существование» [12, С. 166].

Ориентиры Наторпа в гуманистической педагогике – Руссо, Гете, Гердер, Песталоцци. Он высоко ценит их «самобытное непосредственно теплое отношение к человеку». Воспринимая цель Песталоцци «*воспитать в человеке человека*», Наторп считает необходимым расширить ее, поскольку она носит «индивидуалистический характер», «направлена на отдельную обособленную личность» [Там же, С. 151]. Особо подчеркивается важность учета серьезных изме-

¹ Название вводной статьи «Философия и педагогика Пауля Наторпа» [6] не относит Наторпа к социологам.

нений социальных условий – «принимать во внимание великий переворот, который вызвала промышленность во всех условиях жизни» [Там же, С. 162].

Наторп считает необходимым преодолеть традиционную тенденцию недооценки теоретических проблем образования и воспитания: «всегда существовала, существует и теперь часто, склонность в деле воспитания вообще мало доверять теоретическим соображениям и во всем полагаться на практику» [14, С. 303]. Этому и посвящены его теоретические работы «Философия и психология», «Философия как основа педагогики» [13, 14].

Наторпу импонирует позиция Песталоцци, «видящего и чувствующего невыразимую запущенность (особенно – «духовную запущенность юношества из народа») и невнимание к святым силам, которые спят в народе», подчиняющего свою жизнь и деятельность «могучей нравственной задаче» – «задаче создания воспитания, народного воспитания и служения ему» [12, С. 151-152, 154]. Определив суть предложений и рекомендаций Песталоцци как «социальную педагогику» («воспитывает только общество, а воспитание только обосновывает общество»), Наторп критически оценивает современную ему ситуацию: «нет правильного здорового отношения между воспитанием и обществом». С этим связан и его вывод: «социальная педагогика со всей строгостью ее требований в том виде, как мы познакомились с ней по Песталоцци, не осуществлена, а должна быть еще создана» [Там же, С. 162]. Среди важнейших *характеристик социальной педагогики* Наторп выделяет:

- «воспитание народа не является изолированной задачей»; оно связано со всей «народной жизнью»;
- «оно должно воспитывать для *жизни*» и «органически входит в общую жизнь народа»;
- важно «*собственное участие народа* в выполнении задач народного воспитания» [Там же, С. 163].

Принимает Наторп и *принципы воспитания* Песталоцци – «*помощь к самопомощи*» и «образование путем *дела*» («сделать *центральный пункт воспитания* юношества *работу*») [Там же, С. 154-155]¹. «В ней, в деятельно-



¹ Как развитие этого принципа Наторп ссылается на Г. Кершенштейнера писавшего в статье «Школа будущего – школа работы»: «Задача школы именно и состоит в том, чтобы дети с ее помощью могли освоиться с данным учебным материалом, чтобы она помогла ребенку увеличить, упорядочить и дополнить его знания и ими самостоятельно пользоваться; она должна быть школой обучения, или она не будет вообще школой». Верно, она должна быть школой обучения, но такой, которая идет навстречу всей душевной жизни ребенка, которая приноровлена не только к его способности воспринимать, но также к его творческой способности, не только к пассивной, но и к активной стороне его натуры, которая должна отвечать не только его интеллектуальным стремлениям; но в особенности его *социальным инстинктам*. Она должна быть школой обучения, в которой учат не только при помощи слов и книг, но гораздо больше путем практического опыта... 90 процентов всех мальчиков и девочек, вопреки нашему книжному воспитанию, далеко предпочитают всякое практическое занятие рассуждениям и абстрактному мышлению... В мастерской и в кухне, в саду и в поле, в конюшне и на рыбацкой лодке они всегда готовы к работе. Здесь самое широкое поле для их обучения. Здесь тысячи предметов живо схватываются разумом: здесь бессознательно приобретаются мышцами тысячи навыков; здесь, в своих собственных поступках, прежде всего учатся дети чувствовать биение пульса социальной жизни. Здесь ощущают они отношения, которыми связаны отдельные личности в общественной жизни, зависимость малого от большого и великого от малого; здесь учатся они помогать и предупреждать желания своих и чужих, утешать печальных, кормить голодных, ободрять уставших, вдохновлять малодушных так же, как и в играх они учатся совместно стремиться, а сообща организовывать и свободно подчиняться» [4].

сти, заключается *непосредственная жизнь*, осуществленная действительность; слово есть только тень дела, оно оживает только тогда, когда становится в определенное отношение к нему. В деле, в творческой работе, – подчеркивает Наторп, – ... соединяются силы познания и воли; нет основательного познания, нет истинного, твердого и энергичного волевого акта, которые не возникали бы из работы и творчества и не черпали бы оттуда свои лучшие силы» [Там же, С. 152]. На наш взгляд, трактовка *воспитания как всенародного дела* – серьезная новая идея Наторпа. И в современных условиях такой подход актуален, но, к сожалению, явно далек от реализации.

Социальность педагогики Песталоцци (и тем самым – социальной педагогики) Наторп соотносит с тем, что «индивиды существуют вообще только в обществе, как и общество – только в познании и воле индивидов» [Там же, С. 167]. «Совершенное образование индивида» призвано сформировать «здоровое отношение к обществу», «для истинного общества нужно полное свободное образование всех индивидов». В идеале, по Наторпу, отношения индивида и общества «не должны быть враждебными», они «должны необходимо принимать форму строгой согласованности» [Там же].

Таким образом, назначение социальной педагогики – устранение социальных противоречий, согласование индивидуальных и общественных интересов. Наторп демонстрирует *социальный реформизм*, но у него инструментом этого реформирования выступает социальная педагогика. Ее цель – не «сделать людей более государственными», а стремиться «к очеловечению государства, которое только тогда и возможно, когда общественные отношения между

«Весь мир вновь начинает, по-видимому, проникаться старым платоновским убеждением, что в конечном итоге социальный вопрос является вместе с тем и педагогическим, выделенным лишь наиболее крупным шрифтом, а педагогический вопрос является, в свою очередь, и социальным»

П. Наторп



людьми принимают здоровую форму» [Там же, С. 168].

При всей абсолютизации Наторпом социальной роли воспитания сам акцент на эту роль весьма значим. «Свобода и равенство остаются не чем иным, как мертвыми фразами, – подчеркивает социальный педагог, – до тех пор, пока для всего народа, до последнего человека, не будут найдены средства и пути его *воспитания*, которое одно только и может дать возможность по-человечески пользоваться добытыми правами» [Там же, С. 169]. «Конечная цель» социальной педагогики – «всегда благо человечества», ее «пароль» – «права человечества».

Песталоцци близок Наторпу особенно тем, что он «*приближается к социализму*». Этот социализм по духу – «*этический социализм*», присущий неокантианству: «в смысле равного права человека на достойное человеческое существование». При таком социализме человек не будет «рабом вещей», а останется «господином их, чтобы в конце концов заставить вещи служить только своему внутреннему человеческому образованию» [Там же, С. 170]. «Инсти-

тут собственности будет «принципиально подчинен более высшей, нравственной цели человека, а не наоборот», поскольку «собственность существует ради человека, а не человек ради собственности» [Там же]. *«Каждый класс народа» будет «заботиться о себе сам», но классовых противоречий не будет, так как, с одной стороны, будет, благодаря «духу предпринимательства и пользы предпринимателя», развиваться промышленность, а с другой – «претензии рабочего» будут рассматриваться не «как расчет на милость работодателя», а как «справедливое требование признания своей полной самостоятельности и человеческого и гражданского равенства»* [Там же, С. 171]. Наторп явно осовременил взгляды Песталоцци.

С высот сегодняшнего дня видно, что если не осуществились идеи К. Маркса о пролетарской революции как пути к социализму, то столь же далекими от реализации оказались и выраженные Наторпом идеи о естественном утверждении *«классового сотрудничества»*. Но мы договорились не судить тех мыслителей, чьи взгляды исследуем, а извлекать уроки. А урок достаточно серьезный – по мере развития капиталистического общества нарастала неудовлетворенность им (Наторп отмечает у Песталоцци такое отношение: «Стыдно говорить о свободе людей в стране, где ничего не делается для того, чтобы поднять низший народ до уровня человеческого достоинства..., где, наоборот, прилагают все усилия к тому, чтобы сохранить неразумие детей и детей детей, чтобы строить на нем промышленные предприятия и получать из него выгоду» [Там же, С. 170]). При этом мыслители предлагали разнообразные пути перехода к более справедливому обществу. Проблемы *образования и воспитания* в этих поисках занимали одно из первых мест.

По мнению Наторпа, необходимо «подчинение профессионального образования воспитанию человека» [Там же, С. 158]. Речь у него идет даже о «строжайшем *подчинении профессионального, а также светского образования общему гуманитарному образованию*» [Там же, С. 165].

Но – как свидетель бурных социально-экономических (в его трактовке – «хозяйственных») изменений в Германии в конце XIX в. – он считает необходимым изменение характера профессионального образования. До сих пор оно «было домашним делом». Ныне должно переноситься «непосредственно в школу» [Там же, С. 164]. И хотя содержательно школьное профессиональное образование чаще всего у Наторпа не выходит за рамки элементарных трудовых умений, весьма перспективна для определения характера этого образования (и добавим – для профориентационной работы) его идея: «хозяйственная работа, равно как и политический порядок, существуют *для человека, а не человек для них*» [Там же, С. 165].

Чтобы по достоинству оценить вклад немецкого социального педагога в решение проблем *профориентации*, приведем ее определение, данное в 1970 г. XV Генеральной конференцией ЮНЕСКО: «Помощь, оказываемая личности в использовании своих личных особенностей, предоставлению человеку возможности развивать их так, чтобы он был в состоянии выбрать для себя области обучения и трудовой деятельности в ходе меняющихся условий его жизни и, с одной стороны, быть полезным обществу, а с другой – достичь личных стрем-

лений» [Цит. по: 2, С. 291-292]. Как видим, идея Наторпа (профессиональный выбор – для человека) была воспринята. Одновременно понятно, как много еще нужно менять в нашей сегодняшней теории и практике профориентации, чтобы выйти на уровень этих требований.

В социальной организации воспитания Наторп выделяет три основные формы [10, § 34]:

- «первой формой воспитывающего общения является *дом*, или *семья*»;
- «*школьное воспитание* весьма определенно способствует развитию воли с формальной стороны ее подчинения правилам вообще. Сущность школы состоит именно в порядке и дисциплинировании, сообщаемых всему поведению, – как со стороны интеллекта, так и воли. Благодаря этому школа представляет собою самую точную аналогию с правовой организацией общества, для участия в которой она постепенно, шаг за шагом, и подготавливает (*her nbildet*) человека»;
- «однако совершенной полноты и законченности нравственного воспитания каждого индивидуума как гражданина не в состоянии достигнуть ни семья, ни школа; такое совершенное воспитание может дать только такой *порядок общественной жизни*, при котором все стороны общества – как экономическое и правовое устройство, так и попечение об образовании на всех его ступенях, включая сюда и попечение об искусстве, – действуют совместно для достижения одной и той же последней цели чистого общения в познании и хотении единого вечного блага (социально-педагогическая идея государства)».

Социальная педагогика Наторпа нацелена на *самостоятельное освоение человеком знаний и умений*. «В человеческом образовании», – подчеркивал он, – вообще ничто не должно оставаться только перенесенным, доставшимся в наследство благом, а все должно развиваться из внутренних источников ума и чувства самого человека» [12, С. 170]. Отсюда поддержка и развитие им *принципа наглядности* Песталоцци: Нужно «сделать «наглядность» основой всего человеческого познания, т. е. всего человеческого образования»; «Наглядность представляется всегда творческим фактором познания, самым познанием в живом деле внутреннего формирования» [Там же, С. 172].

Интересен образ «садовника», с которым сравнивает Наторп воспитателя: «Садовник не может заставить растение расти, оно может расти только с помощью собственных сил и сил земли; садовник может только создать для этого самые благоприятные внешние условия и устранить препятствующие обстоятельства – тогда оно будет расти». Но и «садовник» не может «просто так» выращивать растение: «Чтобы охранить его рост, помогать и способствовать ему, насколько это возможно, а не портить дело, он должен изучать законы роста и с этими единственными законами сообразовать свою помощь, а не требовать, чтобы растение росло по его предвзятой идее или, еще больше того, не росло, а давало бы формировать и подстригать себя под определенный образец» [Там же, С. 171]. Одно из достоинств школы Песталоцци Наторп видел в том, что «*учащие*» «тем не менее чувствуют себя все *учащимися*» [Там же, С. 172]. Считая необходи-



мым, чтобы «школьный учитель был открытым, живым, хорошим, отзывчивым и бодрым человеком, который принимает близко к сердцу судьбу школьников, человеком, который способен открыть детям и сердце и уста и извлечь их естественный разум и природную сообразительность из самых отдаленных уголков», Наторп фиксировал, что «на деле мы наблюдаем большею частью обратное» [9, С. 176].

Он понимал, что осуществление социально-педагогического проекта требует – для «свободного преподавания» – «учителей, у которых есть не только добрая воля быть свободными и свободно воспитывать, но которые действительно свободны, а потому и могут воспитывать свободно и к свободе» [7, С. 219]. Но видел и то, как трудно будет найти их. Эта трудность соотносилось им с тем, что учителя «в общем воспитаны несвободно, да и не могут быть воспитанными иначе: современная система не позволяет этого, и если встречаются люди, которые свободны и умеют свободно воспитывать (к счастью, таких учителей много и в настоящее время), то они обязаны этим сами себе, а не системе» [Там же, С. 220]. Выявлено одно из серьезных противоречий в работе учителя (обостряющееся со стажем): как соединить устойчивость (традиционность) знаний и умений учителя и потребность в их постоянном обновлении.

Интерес представляет и постановка социальным педагогом других проблем, связанных с социальной ролью учителя. Одна из них – *узость учителя-предметника*: социальная педагогика потребует «учителей, которые бы сами вполне свободно владели своим предметом и обладали бы достаточными сведениями и в других областях» [Там же, С. 219]. Другая – *учитель-предметник и воспитатель*. Его позиция: «Учитель должен также принимать участие в свободно устраиваемых занятиях, играх и т.д. в часы отдыха, но не как учитель, не как начальство, а просто как равный», – в духе «педагогике сотрудничества» [Там же].



Наторп отмечает реальные достижения школьного дела в Германии, особо выделяя, что «введено действительно *всеобщее* обучение». Но при этом не удалось преодолеть то, что вызывало опасение Песталоцци и его «отвращение к *внешнему механизму* предписанной государством и опекаемой им школы». Он солидарен с Песталоцци, который «боялся *духа опеки*, боялся тысячи требований, которые предъявляются к школе – извне церковью, государством и обществом и делают ее яблоком раздора между различными партиями, отнимают у нее *свободу саморазвития*, что было для него самым высшим благом, и обращают ее в принудительное учреждение» [12, С. 172].

И вновь обратимся к сегодняшнему дню – и поставим вопрос: «Не слишком ли мало у нашей современной школы (включая высшую) этой свободы саморазвития?» К тому же – каковы критерии, позволяющие замерить степень этой свободы? Понятно – и реальные требования к знаниям и умениям людей, получивших и получающих образование в условиях НТР, внедрения новых технологий, «информационного общества», «общества знаний» и т. д., доказали это – свобода саморазвития школы «без берегов» невозможна (и даже опасна).

Но какими эти «берега» должны быть – одна из актуальнейших проблем и современной социологии образования.

Отмечает Наторп и позитивные *сдвиги в университетском образовании* Германии: «Наши университеты, – указывает он, – сделали великий поворот с того момента, как они сознательно и определенно отказались подчиниться какой-нибудь определенной догме и стали считать своей высшей и святой обязанностью безусловную свободу исследования» [Там же, С. 170].

Его особенно радует развитие *социологии и истории*. Примечательны в этом смысле его слова: Хотя «социология и история до сих пор еще не достигли таких верных научных фундаментов, как, например, математика и естественные науки, но науками они стали в том смысле, что задались серьезной целью беспристрастно исследовать истину, не спрашивая себя о том, кому она будет угодна и кому негодна» [Там же].

Но в ракурсе реализации социально-педагогического проекта Наторп считает важным не только сохранить неприкосновенность (автономию) высшего образования, но и его большее приспособление «к изменившимся условиям» – преодоление «пренебрежения к народной жизни» [11, С. 227]. Отсюда и его более широкая трактовка *университетского образования*: «У университета нет более высокой цели, чем внушение простым смертным любви к истине, которая сделала бы их свободными. Будущее высшего образования надо считать потерянным, если его носители не придут к признанию того, что нравственное обязательство тех, кому много дано, не поддается никакой отмене. Демократия только тогда помирится с ученым образованием, когда ее приведут к тому, чтобы она уважала прошлые заслуги науки, признавала ее теперешнюю ценность и приобрела бы и на будущее доверие к *честности ее намерений!*» [Там же]. Поэтому он и ставит вопрос об активном привлечении университетских преподавателей к народному воспитанию.

Отмечая «слишком несвободное состояние нашей общественной системы образования», Наторп возлагает надежды на «дополнение ее свободной, совершенно добровольной работой над народным образованием» [12, С. 173], которую могли бы вести общественные организации и союзы.

Он считает необходимым для решения этой задачи «*мобилизацию всех сил среди более образованных*, в особенности тех, кто в силу своего положения или профессии имеет возможность отдаться этому делу, и *планомерное сочетание этих сил* для того, чтобы помочь тем, кто в своем интеллектуальном, хозяйственном и моральном образовании во многом отстал под давлением нужды» [11, С. 225]. Но одновременно в рамках реализации принципа «помощь для самопомощи» отмечает важность «полного и значительного использования *собственных сил в самом народе*, его лучшего понимания и доброй воли в связи с имеющимися уже или только создающимися *организациями* и общими учреждениями разного рода, ибо «самое лучшее, что можно сделать человеку, – это научить его делать это самому» [Там же].

При этом Наторп «рассматривает «домашнее воспитание и воспитательную работу общественных школ» как «основу народного воспитания вообще» [9, С. 175]. «Корнем и непосредственной основной формой» «воспитания в че-

ловеческом обществе» Наторп – вслед за Песталоцци – считает «*семью*», добавляя (в русле своей теории «разрастающихся до масштабов государства» союзов граждан), «ибо на ней, прежде всего, вырастает союз граждан как семья семей» [12, С. 158]. «Семейная мудрость, – по Наторпу, – представляет для человека то же самое, что ствол для дерева: к нему должны быть как бы прилажены и привиты все ветви человеческого знания, наук и жизненных определений» [9, С. 176]. «Семейное воспитание, – для него, – это первое, непереносимое условие для всего дальнейшего развития» [12, С. 164].

Именно поэтому «самой серьезной трудностью воспитания в его современном развитии» социальный педагог видит в «разрушающем влиянии на семью», которое оказывает развитие промышленности. Проявление такого влияния он видит в отрыве «рабочего, его жены и часто даже их детей от дома»¹.

Но самое главное – *разрушается «оседлость населения»* (ее «едва ли можно совместить с дальнейшим развитием промышленности»), которая «является наиболее существенным условием живого действия на следующие поколения укоренившихся нравов, прочных, близких, непосредственно влияющих человеческих отношений вообще, т. е. в особенности условием возможности домашней жизни» [9, С. 180].

Особенно негативно последствия развития экономики (индустриализация, урбанизация, массовое переселение жителей села в крупные города, приток иностранных мигрантов и т.д.) сказываются на молодежи. «Юное поколение, – по оценке Наторпа (и в ней четко проявляется социальная направленность его творчества), – в котором более или менее не говорят традиции предпромышленного века, которое без сопротивления захватывает и увлекает эта колоссальная волна «модной» жизни, для которого, по-видимому, ни сегодня, ни завтра не играют больше никакой роли, – оно часто отдается этой жизни, не подозревая неправильности ее, не сознавая серьезной опасности, угрожающей с той стороны, и думает, может быть, что таким именно путем оно достигает истинной свободы» [Там же, С. 181].

Итоговый вывод напоминает результаты современных фамилистических исследований: «Сам брак уже давно потерял значение союза на всю жизнь» [Там же]. Эту близость выводов и оценок хотелось бы подчеркнуть. Не абсолютизируем ли мы – современные социологи – некоторые негативные явления и противоречия нашего времени? Не игнорируем ли мы предшествующий ход развития тех или иных социальных процессов? В данном конкретном случае отметим плодотворность нашей с В. Т. Шапко позиции (и тут мы были не одиноки, и даже – не первыми), когда в дискуссии о кризисе современной семьи

¹ Как попытку смягчить этот «отрыв» Наторп обращается к опыту Ф. В. А. Фребеля, создавшего в 1837 г. первый детсад и в книге «О воспитании человека» отметившего основные принципы их деятельности (для маленького ребенка жизнь заключается в игре; детям врожденно чувство общности; маленькие дети любят рассказы и песни, животных и цветы; дети непорочны, в детсаду не должно быть наказаний) [16]. Считая этот опыт полезным, Наторп одновременно оценивает такую замену домашнего воспитания как неудовлетворительную, так как она «совершенно отнимает из рук семьи обязанность воспитания», «способствует и облегчает отказ семьи от обязанности воспитания» [12, С. 170, 183]. Его предложение – создать «союзы семей» для общего воспитания детей (нечто вроде домашних детсадов).

поставили вопрос: «Может быть, правомернее говорить не о кризисе семьи (как социального института), а о переходе от одного типа семьи к другому?»

Поскольку «неуловимые корни общества» находятся «в маленьком сообществе – семье», Наторп первым шагом в реализации социальной педагогики считает «восстановление *семьи*». Как созвучна эта позиция с исследованиями современных социологов и демографов, видящих в кризисе семьи одно из важнейших проявлений кризиса российского социума. Как она близка к современным ориентирам выхода из этого кризиса: «Сильна семья – сильна держава».

«Школьное воспитание, – по Песталоцци (и согласному с ним Наторпу), – черпает всю свою ценность или, правильнее говоря, стремится найти и достичь этой ценности тем, что идет в своей работе

«Школа внедряет в складывающегося человека вообще дух правила и порядка, превращая этот дух как бы во вторую половину»

П. Наторп

за домашним воспитанием, как за своим образцом, стремясь *упрочить, возвысить и обобщить* силу домашней жизни для своих целей» [Там же, С. 179]. «Школа может и должна, – развивает эту мысль социальный педагог, – вобрать в себя некоторую долю непосредственной теплоты и жи-

вости семейного воспитания, в особенности же его *деятельный характер*».

Это же требование он относит и к педагогам: «Отцовские и материнские чувства, дух и любовь могут и должны управлять также и действиями школьных учителей и учительниц; они должны стать для школьника старшим другом и братом или сестрой» [Там же, С. 179]¹. Но реальность (и не только во времена Наторпа) совсем иная – «это требование оказывается трудно выполнимым даже для людей, одушевленных самыми благими желаниями». Среди причин этого немецкий ученый как главную выделяет *излишнюю регламентацию учительского труда*: «Учитель лишен возможности и права действовать *свободно, по собственному внутреннему убеждению*: его задача указывается ему до мельчайших подробностей, а поле деятельности, где бы он мог свободно двигаться, сужено тоже до крайней степени» [Там же, С. 189]. Парадокс – меняется жизнь, меняется общество, меняется даже социальный строй, а *мелочная регламентация* работы учителя (по смыслу – работы творческой, инновационной) ... остается неизменной.

Необходимо, по Наторпу, изменить ситуацию и «пробудить во всех направлениях *самодетельность* в области школьного дела»². Образ этой самодетельной школы сохраняет свою значимость и в наши дни. Он включает [Там же, С. 191-193]:

¹ Исследования Г. Е. Зборовского и наши с В. Т. Шапко показали, что учитель-друг – наиболее предпочитаемый для старшеклассников Среднего Урала тип учителя, хотя, к сожалению, и не самый распространенный.

² Наторп солидарен с философом Шлейермахером, требовавшим «строго демократического, децентрализованного, в то же время по возможности независимого от всех других инстанций школьного строя». Шлейермахер, акцентировавший роль религии в нравственности, близок к Наторпу в понимании взаимосвязи индивида и общества: «Самовыражение и саморазвитие требуют не только развития индивидуальных талантов человека, но и уважения других личностей. Иными словами, каждый человек имеет уникальное моральное назначение, но это назначение может быть реализовано только в обществе, т.е. человеком как членом сообщества» [См.: 5, С. 297].

- «безусловную *свободу самоопределения*, собственного внутреннего законодательства и самоуправления»; на смену спорам, кто должен распоряжаться ею¹ – государство, церковь, господин ландрат, член городской управы, священник или же какие-нибудь другие господа; должно придти понимание: «эта функция принадлежит *самой школе*»;
- обеспечение школе определенной «независимости от всех политических инстанций»; это не может быть абсолютной свободой – «отдельная школа не может сама, из головы *одного* человека или небольшой группы лиц с одинаковыми убеждениями, создавать организацию и определять характер обучения: должны быть выработаны определенные, общие основные положения и ступени для всех школ такого рода», но школе «должен принадлежать ... первый голос в этом вопросе»;
- *право и обязанность родителей* «сказать в этом вопросе свое серьезное слово». Наторп признает наличие серьезных трудностей во взаимодействии семьи и школы (во многом сохраняющихся и в наше время) – «столкновение самых разнообразных интересов»; преобладание среди родителей «поверхностных суждений» о школе (по его мнению, лишь 3-4% родителей свободны от них). Социальный педагог считает необходимым, что «родители должны бы были проявить несравненно более живой интерес к школе, должны бы были несравненно серьезнее заботиться о ней, приобрести возможность совершенно иначе познакомиться с работой школы и постараться добиться взаимного понимания с самими учителями»;
- предоставление школьнику «известного поля деятельности, где он мог бы развить свободную самодеятельность в любом направлении».



Говоря современным языком, Наторп считал необходимым условием развития самодеятельной школы самодеятельность всех участников педагогического процесса – и педагоги-управленцы, и учителя, и родители, и ученики должны были стать *актёрами*.

Среди недостатков современной ему школы Наторп выделяет то, что «дух образования путем дела... еще не вполне охватил школу», что связывает с недооценкой трудового воспитания.

Перспективы школьного воспитания соотносятся им с развитием нравственного и гражданского воспитания. Особенно подчеркивается значимость школы как «посредствующего звена», «которое ведет от узкого непосредственного домашнего сообщества к более широким, а вместе с тем, конечно, и менее непосредственным союзам, прежде всего – к *союзу граждан*» [Там же, С. 188].

Особую значимость имеет тот аспект теории социальной педагогики Наторпа, где – следуя Песталотци и значительно углубляя его – он рассматри-

¹. «В делах школы, – подчеркивает Наторп, – обходят людей, причастных к ней, и издают законы, определяющие все до мельчайших технических подробностей, или рассылают предписания, выработанные юристами за столом, покрытым зеленым сукном. В таком случае трудно, конечно, ожидать истинного радостного настроения в труде и творчестве» [Там же, С. 190]. Что изменилось за сто лет? Возможно, другими стали столы, за которыми вырабатываются предписания. Все остальное (особенно, если учесть практику внедрения последних нововведений – ЕГЭ, двухуровневое высшее образование и т. д.) во многом осталось неизменным.

вает причины асоциального поведения детей, подростков, молодых людей («воровство и обман, пьянство, беспорядки и извращения половой жизни, разного рода пристрастия к наслаждениям»), «раздумывает о помощи не только противодействием и охранительными мерами, но и о том, чтобы с самого начала поставить человека на правильный путь и твердо удержать его на нем» [7, С. 198].

Для *правового воспитания молодежи* и сегодня значимо его гуманистическое понимание «серьезной *вины общества* в преступлении» [12, С. 160], стремление показать, что и «само преступление», и его «причины» имеют, «прежде всего, социальное происхождение» [Там же, С. 163]. Поэтому–то и преодоление преступности связывается им с «упорядочением *работы и хозяйства* в народной жизни» [7, С. 198]: «Надо сделать так, чтобы воровство и обман стали невыгодным делом, тогда они исчезнут сами собой» [Там же]. Он уверен, что *преступность исчезнет*, когда «будет достигнут разумный порядок дохода и его потребления», «когда даже самый незначительный человек сможет найти себе достаточно верные средства к существованию; когда он увидит своими глазами и будет ежедневно испытывать, что порядком и работой подвинешься дальше вперед, чем противоположным путем» [Там же, С. 198-199]. Как бы ни казались иллюзорными и утопичными эти идеи в наше время резкого усиления социального расслоения и вспышки преступности, *акцент на социальные корни преступности* заслуживает внимания. К тому же сам Наторп реально понимал, что здесь (в искоренении преступности) «мы стоим перед гигантской задачей, разрешение которой потребует еще работы многих поколений». Но одновременно пытался доказать, что «простыми законодательными и распорядительными мерами нельзя достичь решительного успеха даже при больших затратах денежных средств» [Там же, С. 199].



Изошутка –
профессор Наторп

Столь же гуманистична была и его уверенность, что «с преступниками нельзя обращаться иначе, как с людьми. Обращение с ними должно быть направлено исключительно на то, чтобы уничтожить в *них самих* последствия преступления» [12, С. 161]. Соответственно, ставилась «задача *охранительного воспитания* как на предупреждение в тех случаях, где есть опасность погрязнуть в преступлениях» [7, С. 199] (сегодня чаще употребляется понятие «профилактика»). Причем, ссылаясь на опыт, Наторп говорит о том, что в воспитательных учреждениях нередко получались негативные («дурные») результаты. К сожалению, и сегодня неэффективность исправительно-воспитательных учреждений оказывается высокой и вместо исправления многие несовершеннолетние правонарушители «повышают квалификацию» в сфере девиантного поведения.

Особенно значимо «охранительное воспитание» для *молодежи*, в силу присущей данной возрастной группе «необузданного стремления к свободе, необдуманности и легкомыслия, стремления рисковать во всем и ставить все на карту, упрямого желания идти *своим* путем и нежелание идти на помочах у

прежних поколений» [Там же, С. 200]¹. Наторп признает, что «отдельные личности будут держать себя так всегда и при всяком социальном строе». Но оптимистично предполагает, что «полученное в юности образование» сможет «уже в самой ранней стадии пробудить и до известной степени развить в каждом дух солидарности», а по мере реализации социально-педагогического проекта и создания союзов граждан, где «в отношении каждого участника господствует полная свобода совместного совета и дела», «неразумное бунтарство и желание отделиться будет, конечно, только редким исключением» [7, С. 200]. Предпосылкой этого для Наторпа является преимущественно позитивная оценка молодежи: «В неугомонном стремлении и порывах юных сил наряду с хорошими стремлениями встречаются и плохие, но подрастающему поколению присущи все-таки, с другой стороны, сильная потребность в обществе, дружбе, хороший товарищеский дух и некоторое честолюбие, и все это разовьется, наверное, если только найдет сколько-нибудь благоприятную почву» [Там же].

В распространении алкоголизма Наторпа особенно беспокоит то, что «плохой пример» подает «университетская молодежь». По его мнению, ситуация изменилась бы к лучшему, если бы «она перестала бы жить на средства из кармана родителей, а (хотя бы только отчасти) сама заботилась бы о средствах к жизни» [Там же, С. 202].

Наиболее интересны размышления Наторпа *о деформациях в половом поведении молодежи*: «Подрастающая молодежь наших больших городов бросается огромными толпами в половой разврат самого злостного свойства». Хотя и тут он многое относит к неумению «правильно» зарабатывать и расходовать деньги: «не потому, чтобы она не умела зарабатывать или найти заработок, а, наоборот, потому, что она сравнительно легко добывает заработок и затем считает более веселым прокутить его на дикие излишества, чем сберегать». Но все-таки главное – это то, что «глубоко расшатаны» присущие народной жизни «добрые нравы и здоровое понимание жизни». Негативный пример «состоятельных классов» влияет и на «низшие классы», чья «бóльшая половая сдержанность» также резко уменьшается. Социального педагога особенно волнует, что «в больших городах это зло часто проникает уже в среду школьников» [Там же, С. 203]². Казалось бы, определяет проблему Наторп: принципы половой жизни просты и ясны; «неупорядоченная, противоестественная и далекая от нравственной цели половая жизнь влечет за собой столь очевидное и несомненное физически и психически наказание». Почему же происходит «такое потрясение в половой сфере даже самых простых моральных принципов»? Его ответ таков: «*Жизнь* подорвала их авторитет, *лихорадочность* современной жизни – это ужасное непостоянство, это забвение завтра и вчера, это неесте-

¹ Такая характеристика молодежи была характерна для складывавшейся на рубеже XIX-XX вв. юнологии. Так, американский психолог С. Холл [1] рассматривал подростков как гибрид, сочетающий идущую от природы (психосексуального развития) неуправляемость и идущую от культуры управляемость (подчинение индивидов социокультурным нормативам) [См.: 2, С.94-95].

² Наторп приводит свидетельство молодого человека, обучавшегося в учительской семинарии: «там нет почти никого, кто бы воздерживался от половой жизни, ... все находят воздержание ужасно смешным; также обстоит дело и у восьмиклассников и даже у семиклассников гимназии» [Там же. С. 204].

ственное напряжение всех сил и ощущений в применении к моменту» [Там же, С. 204]. В этих условиях «ищут именно *скоропреходящего* наслаждения».

Выясняется, что идея «*ноувизма*» молодежи (от англ. now – сегодня, сейчас¹), зафиксированная зарубежными социологами в 1970–х гг., а отечественными – в 1990-х, имеет длительную историю и обоснована еще Наторпом. А ведь сам Наторп приводит слова Гете о человеке, который «обращает момент в вечность». Вновь подтверждается важность изучения *истории науки*. Ноувизм молодежи оказывается не чем-то уникальным для современности, а социально-психологическим феноменом, проявляющимся каждый раз в переломные эпохи, когда рушатся традиционные системы ценностей и норм.

Наторп не только критикует деформации в половом поведении молодежи, но и дает ряд ценных (и актуальных) советов по организации полового воспитания. Особую роль должны играть образцы «союзов, построенных на чести», где «молодые люди с обеих сторон» «сами сделаются лучшими стражами в отношении полового стремления, все больше и больше развивая при таких условиях свойственные их возрасту чувства мужества и чести» [Там же, С. 202]. Иными словами, акцентируется самостоятельность, ответственность молодых людей за сексуальные отношения между ними. Прибегать к половому просвещению, – по справедливому мнению Наторпа, – надо «не изолированно под соответствующим названием, а выдвигая его в здоровой связи по существу, как побочный результат естественнонаучных сведений, как нечто само собой разумеющееся». При этом «не следует действовать слишком жеманно: наши дети имеют достаточно представлений о половом вопросе, но эти представления часто очень неточны, часто невероятно ложны» [Там же, С. 205].

Читатель, хотя бы немного знакомый с современными рекомендациями по половому воспитанию, может подумать, что приведенные выше советы взяты оттуда (лишь отдельные устаревшие слова как-то не «вписываются»). Но именно это и доказывает современность советов Наторпа. Так же, как и его предупреждения: «Если юношество не знакомят легальным путем, то молодежь добывает себе эти познания, как уже бесчисленное количество раз указывали на это, тайными путями и в какой ужасной форме!» [Там же, С. 206].

«Две обычно обособленные науки – учение об обществе и учение о воспитании – надо было не только привести во внешнюю связь друг с другом, но и показать, что они в глубочайших корнях своих объединены и неразрывно связаны между собой»

П. Наторп

Распространение негативных явлений в молодежной среде Наторп связывает с *изменением общественных отношений и растущим влиянием масс*. «Общество воспитывает, – подчеркивает он, – но только такое, которое действительно привязывает к себе отдельное лицо крепкими и тесными связями, а не то обширное разрозненное сообщество, которое в действительности совершенно перестало быть им, в котором один почти не касается другого и где почти уже нет места

чувству солидарности» [Там же, С. 201]. В итоге «государственное попечение о народном образовании» оказывается «сетью со слишком большими петлями»;

¹ Четко эти ориентиры выделяет известная песня: «Нет, нет, мы хотим сегодня. Нет, нет, мы хотим сейчас»

«близкое непосредственное влияние на отдельного человека, особенно там, где оно более всего необходимо, становится невозможным» [Там же, С. 202]. И «хваленое современное развитие действует в таком направлении, чтобы погубить человека в человеке» [Там же, С. 204].

Но Наторп противник сведения социальной педагогики к «учению о социальных болезнях», скорее видит в ней «учение о социальном здоровье», обосновывая – как основной путь ее развития – «от патологии к гигиене». «Только здоровое и, прежде всего, укрепляющее воспитание народа, основанное на действительно коренных силах жизни, может отнять почву у преступления», преодолеть другие деформации в поведении [12, С. 162].

Перспективы социальной педагогики Наторп соотносил с созданием «целой системы тесно связанных друг с другом и основывающихся друг на друге воспитательных мер, которые бы сопровождали всю жизнь человека от колыбели до могилы».



В качестве звеньев такого сообщества (свободной воспитательной организации для всех возрастов) он выделял детсады («детское убежище»); свободные дополнительные школы для дальнейшего образования детей послешкольного возраста (напомним, обязательным и всеобщим было начальное образование) – особенно в направлении нравственного и эстетического воспитания, физического развития, здорового отдыха и благородной общественной жизни; для взрослых – развитие сети Народных домов (просветительских учреждений клубного типа) с «лекциями, народными высшими школами, народными очагами» [9, С. 183-184]. Позитивно оценивая опыт Народных домов, Наторп отмечает: «Народные академии стремятся и достигают действительной совместной жизни для непосредственного обмена и взаимного плодотворного воздействия друг на друга» [Там же, С. 186].

Привлекает целостность и системность того, что сегодня получило название «дополнительное образование», распространение этих услуг и на взрослое население. А главное – представление, что вся эта система будет действовать на «общественных» (добровольных) началах. Оно было связано, с одной стороны, с ориентацией, что совершенствования жизни народа должно идти «через народ, иначе оно не может стать истинным и устойчивым благом для него», а с другой – с недоверием¹, что «бюрократически организованная государством и общиной школа» даст «при самом честнейшем и бескорыстном старании и работе вполне удовлетворительные результаты» [Там же, С. 184-185].

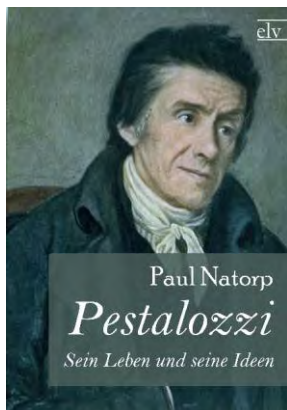
Важным шагом на пути реализации его социально-педагогического проекта Наторп считал изменение характера и направленности школьного воспитания: «Школьное государство со свободным, на ответственности самих участников основанным, устройством, с ведением собственной кассы, собственным

¹ Во втором случае недоверие связано с опытом «достаточного количества реформ и переформирований». На это обратил внимание и русский философ Г. Шпет, отметивший «пробуждающийся время от времени усиленный интерес к вопросам воспитания уже в силу чисто социальных причин. Разочарование в политических и социальных реформах, долженствующих создать благоденствие человечества, заставляет вспомнить и о воспитании как средстве приготовления лучшего будущего» [17, С. 299].

судопроизводством, короче говоря, школьное государство, основанное на самодетельности, нашло бы на более высокой ступени только свое продолжение в указанных союзах сначала подрастающих людей, затем и взрослых, а все это вместе явилось бы *подготовительной школой к гражданской жизни* – школой, лучше которой трудно себе представить что-нибудь» [Там же, С. 196-197].

Привлекает и уверенность Наторпа, что человечество, победившее «слепые силы природы», одержит еще «большую победу», «победив само себя». Ему понятны сложности на пути к свободе, но он был уверен, что человечество осознает безнравственность несвободного (рабского существования): «Я совсем не принадлежу к числу тех, кто думает, что люди без труда могли бы сделаться ангелами, если бы только дать им свободу; я знаю только, что они становятся дьяволами, когда чувствуют себя поработченными» [Там же, С. 193].

Конечно, концепция Наторпа не лишена и определенного перехлеста – этакой *педагогизации социальных отношений*. Выделяя основные виды социальной деятельности (хозяйственную или экономическую; деятельность по



управлению и образовательную деятельность), он первые две рассматривал как подчиненные третьей. Воспитание, – отмечается в «Началах этики», – ... должно быть выполнено при помощи методического подчинения природной техники социальной и, следовательно, хозяйственно-экономической деятельности – правящей... оба эти рода деятельности (и хозяйственно-экономическая и правящая) должны быть подчинены руководящему разуму, т.е. образовательной деятельности, постоянно прогрессирующей в направлении объединения и вместе с тем индивидуализации

и установления непрерывной связи, поскольку об этом может идти речь по отношению к находящимся в тесном взаимном проникновении социальным функциям, равно как и участвующим в них лицам и общественным классам» [10, §31-32].

Развитие народного воспитания рассматривается Наторпом как безграничный процесс совершенствования. «Здесь больше, чем где бы то ни было, имеет силу выражение «путь – все, цель – ничто», – подчеркивает социальный педагог смысл своего проекта, – здесь нельзя ставить цели в смысле окончания, достижения чего-то готового [11, С. 226].



Список литературы:

1. Hall S.G. Adolescence. Vol. 1-2. N. Y., 1904 (рус. пер. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте/ Пер. под ред. Л.Г. Оршанского. 2-е изд. Пг.: Школа и жизнь, 1920. 88 с.)
2. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Социология молодежи. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. 430 с.
3. История социальной педагогики. Учебник – хрестоматия / под ред. М. А. Галагузовой. М.: Владос, 2000. 544 с.
4. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-10304.html?page=35#345260>

5. Коплстон Ф. От Фихте до Ницше / Пер. с англ., вступ. ст. и примеч. д. ф. н. В. В. Васильева. - М.: Республика, 2004. 530 с.
6. Куренной В. Философия и педагогика Пауля Наторпа // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 7-24.
7. Наторп П. Воспитание детей послешкольного возраста // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 198-221
8. Наторп П. Вспомогательные науки педагогики и научная подготовка педагога // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 375-378.
9. Наторп П. Домашнее и школьное воспитание как фундамент культуры народа // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 175-197.
10. Наторп П. Основные начала этики // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 85-118
11. Наторп П. Работа над образованием взрослых в интеллектуальном и техническом отношении // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 222 - 243.
12. Наторп П. Социальная педагогика Песталоцци // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 151-174.
13. Наторп П. Философия и психология // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С. 25 –54.
14. Наторп П. Философия как основа педагогики // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. С.285-378.
15. Полищук В.А., Янкович А.И. История социальной педагогики и социальной работы / Курс лекций Тернополь: ТДПУ, 2009. 256 с.
16. Фребель Ф. В. А. О воспитании человека [Электронный ресурс] Режим доступа: http://453.tvoysadik.ru/?category=31&class=rubric_articles_groups&id=105
17. Шпет Г. Предисловие // Наторп П. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: ИД «Территория будущего», 2006. 297-301.

5.3. Ф. Тённис: воспитание и образование в ракурсе общности и общества

Раздел о Тённисе в *истории социологии образования* – один из самых парадоксальных в нашей книге. Действительно, с одной стороны, общепризнан заметный вклад Тённиса в институционализацию социологии и как науки, и как академической дисциплины [См.: 5, 7, 8, 16, 17]. Его типология общества (Общность и общество – *Gemeinschaft und Gesellschaft*) рассматривается как одно из важнейших достижений классической социологии¹. Им было подготовлено одно из первых учебных пособий – «Введение в социологию». Многие годы его научно-педагогическая деятельность была связана с Университетом в г. Киле. Он – один из организаторов и первый председатель «Немецкого социологического общества».



Фердинанд Тённис
1855 – 1936

На рубеже XX – XXI вв. происходит «своего рода ренессанс Тённиса» [5, 16]. Но, с другой стороны, в его творчестве нет работ, специально посвященных социологической проблематике образования и воспитания.

Однако, как уже неоднократно отмечалось, мы пишем не историю социологии образования, а стремимся извлечь на основе историко-социологического анализа уроки для современной социологии образования. И в такой плоскости из социологического наследия Тённиса можно извлечь немало уроков.

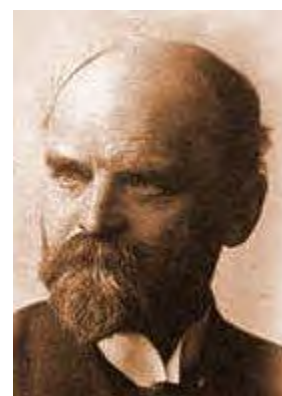
Начать можно с понимания Тённисом *социологии* как «учения о человеческом сосуществовании», что соответствует его трактовке «человеческого общества» как «сосуществования независимых друг от друга лиц» [14, С. 11]. Назначение ученого-социолога он видел в «более ясном продумывании ее понятий», т.е. в разработке системы теоретических понятий. Он понимал, что «в области хождения немецкого языка развитие социологической теории с некоторых пор застопорилось»², но – одновременно – считал, что «в остальном мире оно по-прежнему продолжается». И поэтому был уверен: такая теоретическая работа «принесет еще много пользы, как отдельным лицам, так и целым государствам» [Там же, С. 5]. Уже такое понимание *научного долга* – несомненный урок.

Сама социология у Тённиса имеет сложную структуру



Кильский
университет
Девиз: *Rex optima
regum* (Мир – самая
большая польза)

Начать можно с понимания Тённисом *социологии* как «учения о человеческом сосуществовании», что соответствует его трактовке «человеческого общества» как «сосуществования независимых друг от друга лиц» [14, С. 11]. Назначение ученого-социолога он видел в «более ясном продумывании ее понятий», т.е. в разработке системы теоретических понятий. Он понимал, что «в области хождения немецкого языка развитие социологической теории с некоторых пор застопорилось»², но – одновременно – считал, что «в остальном мире оно по-прежнему продолжается». И поэтому был уверен: такая теоретическая работа «принесет еще много пользы, как отдельным лицам, так и целым государствам» [Там же, С. 5]. Уже такое понимание *научного долга* – несомненный урок.



¹ Характерна оценка П. А. Сорокина в предисловии к английскому изданию книги Тённиса: «Как многие выдающиеся мыслители, Тённис был человеком одной главной идеи, которую он развивал в различных вариациях практически во всех своих теоретических работах. Эта центральная идея – его теория *Gemeinschaft und Gesellschaft* как двух различных видов ментальности и поведения, как двух различных типов общества» [1, Р. VII].

² Это было написано в Предисловии к 8-му изданию его книги «Общность и общество» – в 1935 г. – через 2 года после прихода фашистов к власти в Германии и его отстранения – за демократические убеждения и как члена СДПГ – от работы на кафедре социологии Кильского университета.

[See: 2], ее структурирование – важный шаг в институционализации науки. Первое осуществленное им разграничение социологии – на *общую* (охватывающую все социальные формы жизни, к которым он относил и животных) и *специальную* (охватывающую только социальную жизнь людей). Основное внимание Тённис уделял специальной социологии, но призывал социологов начинать анализ с общей. Ныне то, что он называл специальной социологией и есть социология в целом. Но его идея «*общей социологии*» сегодня в России как бы переживает второе рождение, напоминая отечественным социологам, что нельзя рассматривать человека как биосоциальное, акцентируя социальное и недооценивая «био» (природное)¹.

В рамках специальной социологии Тённис выделял: *теоретическую* («чистую»²), *прикладную и эмпирическую* (социографию). При этом разграничение чистой и прикладной социологий осуществлялось им несколько иначе, чем в наши дни. Критерием разграничения были идущие от Конта различия «статики» и «динамики». «Чистая» (теоретическая социология) и соотносилась с социальной статикой. Назначением социографии считалось исследование и сопоставление социальных фактов современной жизни социума (в известной мере сегодня – это предмет исследований прикладной, эмпирической социологии). Именно с учетом специфики подхода Тённиса становится понятным подзаголовок второго издания его книги «Общность и общество» – «Основные понятия чистой социологии».

«Социология, – писал Тённис, – это исследование человека, но не его телесного, душевного, а его социального существа, стало быть, телесного и душевного лишь постольку, поскольку оно обуславливает социальное. Таким образом, мы хотим познать и изучить не только те умонастроения и движущие силы, которые соединяют одних людей с другими, удерживают их вместе, побуждают или стимулируют их к совместным действиям и взаимодействию, но и, прежде всего, возникающие вследствие этого продукты человеческого мышления, необходимые для сохранения и поддержания общей сущности (*gemeins m es Wesen*)»³.

Своеобразной была его трактовка *социальной реальности*: «Социальные сущности или объединения и ассоциации людей имеют по существу *идеальный* характер, они – продукт мышления в том смысле, что сам факт существования их зависит в сильной степени от сознания их членов»; «эта социальная реальность основана на идеях о ней – следовательно, на сознании людей»; «социальное объединение имеет нечто, что можно называть существованием только благодаря объединенной, следовательно, социальной воле тех лиц, которые входят в него, если и когда это объединение представлено в их сознании»; «это основание существования – самое фундаментальное, а прочие зависят от него» [Цит. по: 17]. Если не рассматривать приведенные положения Тённиса лишь в плоскости «материализм – идеализм», можно – вслед за В. Чесноковой – увидеть

¹ Интересную постановку этой проблемы А. В. Меренковым см.: [11].

² Возможно, и определение Г. Зиммеля – «формальная».

³ Так начинается впервые опубликованная на русском языке в 1998 г. статья Тённиса «Общность и общество», подготовленная им для «Настольного словаря по социологии» [13, С. 207].

желание социолога преодолеть трактовку социальных отношений как возникающих лишь из спонтанной инстинктивной реакции, под влиянием чувств, хотя эти элементы в них, безусловно, существуют, акцентировать «этап осмысления и решения, причем решения не индивидуального, поскольку в отношениях всегда идет речь не об одном человеке, а, по крайней мере, о двух и более», о необходимости «взаимопонимания и соотнесения своего поведения с поведением других», важности «для нескольких человек, вступающих в общее действие», «формирования понятия цели того, чего они желают достигнуть, средств, для этого необходимых и т. д.» [17].

И тогда перед каждым учителем, педагогом, преподавателем можно поставить вопрос: «Задумываетесь ли Вы, насколько совпадают ваши педагогически-воспитательные действия, усилия и т. д. – по целям и средствам – с ответными действиями, усилиями Ваших учащихся, студентов?» И далее – «Не слишком ли часто такое несовпадение определяет неэффективность самых «правильных» Ваших (*наших* – мы не отделяем себя от педагогического сообщества) действий, самых искренних помыслов?»

Обращенность социолога к человеку, его сосуществованию с другими людьми заставила по-иному посмотреть на характер общества, социальных связей. Исходным в его исследовании выступает «человеческая воля». Соответственно и трактуется *социальная жизнь*: «Человеческие воли состоят в многообразных отношениях друг к другу; каждое такое отношение представляет собой некое взаимное воздействие, которое, исполняясь или исходя от одной стороны, претерпевается или воспримается другой. Воздействия эти, однако, таковы, что ведут либо к сохранению, либо к разрушению иной воли или тела, т.е. бывают утвердительными или отрицательными» [14, С. 9]. Для «чистой» социологии (анализа социума в статике) исследовательский интерес направлен «исключительно на отношения взаимного утверждения». Каждое такое *отношение, связь* (*Verbindung*), по Тённису, «представляет собой некое единство во множественности или множественность в единстве» и «слагается из всевозможных поощрений и послаблений, действий, которые взаимонаправлены и рассматриваются как выражение воли и ее сил» [Там же].

Еще один урок – *историко-социологический* – подает Тённис: используемые классиками понятия (например, «воля» – и у него, и у Шопенгауэра) *не должны восприниматься лишь в том значении, которое они имеют сегодня*. В частности, упреки Тённиса в «психологизме» за использование понятия «воля» – не по адресу¹.



¹ Даже распространенное в психологии понимание «воли»: «Воля – сознательная регуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели...» [9, С. 48] не сводит ее лишь к психологическому феномену. Подчеркнем и глубокий лингво-семантический анализ понятия «Gemeinschaft» (общность), осуществленный А. Ф. Филипповым и А. Н. Малинкиным, что позволило более адекватно понять основное произведение Тённиса и отказаться от концептов «община», «сообщество» как иностранных для его теории. Впрочем, имеет смысл и предложение А. Ф. Филиппова отказаться от русского перевода, чтобы сохранить эмоциональный оттенок, душевную привязанность и теплоту, присущие немецкому слову.

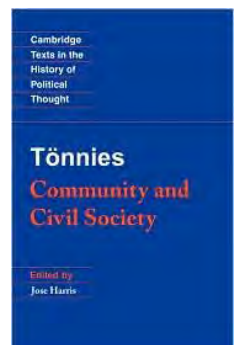
В. Чеснокова, на наш взгляд, права, отмечая, что по существу в системе понятий Тённиса «нет никакого «психологизма». У него «воля» – особенно «*избирательная воля*» – единство способности «*хотеть*» и способности «*мочь*». Тённис работает именно с *социальной* волей, «простым и однозначным проявлением» которой у него выступает «решение, принимаемое сообща каким-то числом людей», он акцентирует «решение» и «решимость», т.е. «устремленность по направлению к действию, которая основана на способности желать» [17].

Видя в человеке «взаимосвязанное целое», «в котором находит свое единство многообразие чувств, влечений и вожделений», Тённис разграничивает это единство на «реальное, или естественное», (*сущностная воля* /Wesenwille/) и «идеальное, или искусственное» /gem ch te/ (*избирательная воля* /Kürwille/) [14, С. 131].

Его различение двух воль – важный и актуальный подход к пониманию *мотивационного механизма* любой деятельности (в ракурсе нашей проблематики – деятельности педагога, учителя, преподавателя и учащегося, студента). Обе они «мыслятся как *причина* или предрасположенность к той или иной деятельности, и потому из их наличия и структуры позволительно выводить определенное поведение их субъекта как вероятное, а при известных сопутствующих обстоятельствах – как необходимое». Но «*сущностная воля* покоится в *прошедшем*, на основе которого она и должна объясняться как нечто становящееся из него; *избирательную же волю* можно понять только из самого *будущего*, с которым она соотнесена». Не менее значимо и другое различие воль:

- «*Сущностная воля* относится к той *деятельности*, с которой она сопряжена, так же, как сила – к работе, которую она выполняет. Отсюда некоторые черты сущностной воли необходимым образом соплагаются во всякой деятельности, субъектом которой считается индивидуальный человеческой организм; соплагаются как то, что как раз и составляет такую индивидуальность в психическом смысле. Сущностная воля *имманентна движению*».
- «*Избирательная же воля* предшествует деятельности, с которой она сопряжена, и остается вне ее. В то время как сама она обладает только мысленно полагаемым бытием, эта деятельность относится к ней как ее осуществление» [14, С. 131-133].

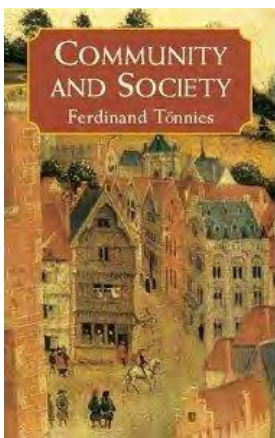
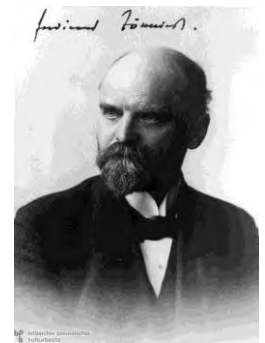
«Общечеловеческое воление, способность *хотеть* (Wollen)» Тённис понимает как «естественную и изначальную». Но она – и в этом специфика его подхода – «исполняется в способности *мочь* (Konnen) и существенно обусловлена взаимодействием с ней». «Весь дух, даже дух самого простого человека, – подчеркивает социолог, – выражается в способности *мочь* и в соответствии с этим – в *волении*: его образ мыслей, душу, совесть формирует не только то, что он изучал, но также – хотя и в связи с воспринятыми учениями – способ мышления и ощущения, унаследованный им от ушедших, но продолжающих оказывать на него влияние предков и предшественников». Эту – *сущностную* – волю (Wesenswille) человека Тённис противопоставляет *избирательной* воле (Kurwille): в ней преобладаю-



щую, или даже руководящую роль играет мышление. «Избирательная воля, – продолжает он анализ, – это *рациональная воля*, а рациональную волю следует строго отличать от воли *разумной*: последняя прекрасно уживается с подсознательными мотивами, глубинные основания которых лежат в сущностной воле; рациональная воля исключает таковые как элементы, препятствующие ей, и стремится быть ясно осознанной настолько, насколько это возможно» [Там же]. Наконец, исходя из посылки, что «всякое духовное действие, совершаемое человеком, характеризуется участием мышления», он различает *сущностную* волю как «волю, насколько в ней содержится мышление», и *избирательную* волю как «мышление, насколько в нем содержится воля» [14, С. 131].

К этому разграничению мы еще вернемся при анализе *теории выбора* Тённиса (выбора профессии, места жительства и учебы, и т. д.). Сейчас же отметим соотнесение немецким социологом типа социальной жизни с различием типов социальных связей и отношений между людьми – *общности* и *общества*. «Социальная воля», – подчеркивает социолог, должна быть «освобождена от того рассмотрения, которое дает ей психология». И в этом ракурсе она «оказывается подчиненной» различным «видам социальных связей» (отношения, объединения, коллективы) [2, 17].

По Тённису: «Само это отношение, и тем самым связь, понимается либо как реальная и органическая жизнь – в этом состоит суть *общности* [Gemeinschaft], – либо как идеальное и механическое образование – таково понятие *общества* [Gesellschaft]» [14, С. 9]. «Всякая доверительная, сокровенная, исключительная совместная жизнь (как мы находим), – углубляет он анализ, – понимается как жизнь в общности. Общество же – это публичность, мир. В общности со своими близкими мы пребываем с рождения, будучи связаны ею во всех бедах и радостях» [Там же]. На этой основе он и разграничивает *общность* и *общество*: «Общность есть устойчивая



и подлинная совместная жизнь, общество же – лишь преходящая и иллюзорная. И потому сама общность должна пониматься как живой организм, а общество – как механический агрегат и артефакт» [Там же, С. 11].

«Общность» и «общество» выступают у Тённиса как своеобразные *«идеальные типы»*, которые могут использоваться как инструментарий в социологическом анализе социальных явлений и процессов (См.: Таблица [4, С. 37-38; 14, С. 9-15, 377-380; 17]). Задачу теоретического анализа он видел в том, «чтобы разложить феномены социальных отношений на их составные элементы и теоретически свободно ком-

бинировать их, независимо от того, существуют ли такие чистые формы в реальной жизни» [17].

Модели обществ по Ф. Теннису

Общность (Gemeinschaft, Community)	Параметры	Общество (Gesellschaft, Society)
Общая воля, эмоциональное единство, чувство близости, основанное на родстве и знакомстве	Определяющий вид воли	Индивидуальная (рациональная) воля; характеризуется полезностью, официальностью, договоренностью
«Реальная и органическая жизнь»; «доверительная, сокровенная, исключительная совместная жизнь»; «в общности со своими близкими мы пребываем с рождения, будучи связаны ею во всех бедах и радостях»; «живой организм»	Характер	«Идеальное и механическое образование»; «публичность, мир»; «в общество мы отправляемся как на чужбину»; «механический агрегат и артефакт»
«Единодушие, обычай, религия»	Формы социальной воли	«Конвенция, политика, публичное мнение»
«Семейная жизнь» («объемлет человека со всеми его настроениями»). Субъект – «народ». «Деревенская жизнь» («объемлет человека со всем его нравом»). Субъект – «интегральное существо» «Городская жизнь» («объемлет человека вместе с его совестью») Субъект – «церковь»	Разновидности и субъекты совместной жизни	«Крупногородская жизнь» («полагает человека со всеми его стремлениями»). Субъект – «общество как таковое». «Национальная жизнь» («полагает человека со всей его расчетливостью»). Субъект – «государство». «Космополитическая жизнь» («полагает человека со всей его сознательностью»). Субъект – «республика ученых»
«Домохозяйство основано на расположенности,...на склонности и любви ко всякому порождению, созиданию, сохранению» «Земледелие основано на привычке,... регулярно повторяющемся труде». «Мера и направление совместного труда указывается обыкновением» «Искусство основано на памяти..., на полученной выучке, усвоенных правилах и собственных идеях». «Воля искусных людей скрепляется их верой в свою миссию и свое дело».	Преобладающий род занятий и обусловленная им основная направленность духа	«Торговля основана на осмотрительности,... на внимании, сравнении, расчете, составляющих основное условие каждой сделки». «Торговля (Handel) есть чистое (т.е. произвольное) действие (Handlung)». Контракт есть торговое обыкновение и предмет веры в торговле. «Промышленность основана на принятии решений,... на эффективном и разумном применении капитала и на продаже рабочей силы. На фабрике все подчиняется уставу». «Наука основана на понятиях... В форме ученых мнений она устанавливает для себя свои собственные законы и выражает свои истины и воззрения, которые затем проникают в литературу, прессу и тем самым в общественное мнение
«Общность стара»	Временной аспект	«Общество ново – по сути своей и по имени»
«Общность – устойчивая и подлинная совместная жизнь»	Устойчивость	«Общество – преходящая и иллюзорная жизнь»
Каждый растворяется в общности	Часть – целое	Целостность – единство многих волей
Общие интересы	Приоритеты	Интересы индивидов
Убеждения, нравы, обычаи, традиции	Основа	Философские, научные теории и доктрины, общепринятые образцы поведения, мода
Религия, религиозная вера	Основа интеграции	Общественное мнение
Естественна, привычна, обычна	Солидарность	Основана на договоре
Преобладает общая собственность «Совместное бытие – это... сердце и душа общины», «условие ее активной жизни, общего переживания удовольствия и страдания, общего обладания благами, находящимися в совместном владении, которыми человек окружен, общим участием в постоянных и временных работах».	Собственность	Преобладает частная собственность. «Общество – основанный на конвенции и естественном праве агрегат,... скопление естественных и искусственных индивидуумов, чьи воли и области состоят в многочисленных отношениях и связях друг с другом, но при этом остаются независимыми... Здесь каждый выступает только за себя, а в состоянии повышенной напряженности – и против всех прочих».

С определенными корректировками – с учетом специфики сферы образования – они применимы и к анализу *школьной и университетской жизни* (в последнем случае – с акцентом на автономность науки, ее публичность и воздействие на общественное мнение). Особенно – по линии разграничения неформальных, личностных отношений и формальных, деловых отношений.

Теория *социальной общности* развивается. Нам близко то определение, которое дал Г. Е. Зборовским: «социальная общность – это один из основных типов социальной системы, выступающей в качестве реально существующей, эмпирически фиксируемой, относительно единой и самостоятельной совокупности (взаимосвязи) людей, объединенных по социокультурным, демографическим, экономическим, этническим, территориальным, религиозным, политическим, профессиональным и иным основаниям» [6, С. 110]. Но взгляды Тённиса и значимы именно как важный шаг в развитии этой теории.

При всей жесткости и некоторой механистичности проведенного Тённисом разграничения оно – несомненный шаг вперед в социологии своего времени. Общество в своей целостности предстало как объект, конкретные черты которого стали доступны эмпирическому анализу.

Одновременно обращалось внимание на ломку семейных, дружеских, межличностных связей, взаимоотношений в результате индустриализации, урбанизации. Сегодня, когда наше общество переживает глубинные социально-экономические преобразования, вновь актуально звучит призыв Тённиса: «Политики, ученые! Задумайтесь о том, как сказываются перемены на обычном человеке, как он воспринимает их, готов ли он к ним?». Его научный анализ – «неустанное стремление к переменам» делает современное общество «лихорадочным и непостоянным» – как бы перекликается с народной мудростью («тяжело жить в эпоху перемен»). И тем более актуальна поставленная им – не философски, а социологически – проблема противоречивости прогресса, *цены прогресса*. Подчеркнем и то, что основной ориентир для Тённиса – *социальное согласие* (Verständnis), основанное или на *единомыслии*, или на договоре, конвенции.

В характеристике социального развития Тённис являет пример объективности социологического подхода. Хотя субъективно – через оценки различных параметров сравниваемых моделей – заметно его негативное отношение к современному обществу и позитивное (иллюзорное по сути) – к сельской общине. Но и применительно к общности он фиксирует развитие: «общность *крови* (Blut), как сущностное единство, развивается и обособляется в общность *места* (Ort), непосредственно выражающуюся в совместном проживании, а эта последняя, в свою очередь, – в общность *духа* (Geist), характеризующуюся лишь совместным действием в едином направлении, одинаковой настроенностью» [14, С. 24-25].

Более того, глубокий социологический смысл имеет его вывод о *взаимодействии временного и пространственного принципов совместной жизни*: «В течение общностной эры действительность... более молодого, пространственного принципа сдерживается более старым, временным [Там же, С. 380]. С началом общественной эры он вырывается на передний план и вызывает к бытию фено-

мен крупного города... Последний... представляет собой крайнее, избыточное проявление пространственного принципа в его городской форме... Весь ход развития можно понимать как прогрессирующую тенденцию городской жизни и сущности».

Теоретико-методологический подход Тённиса определяет и своеобразие трактовки им *воспитания* – соотнесение *воспитания* (Erziehung) и *научения* (Lernen)¹ с *социализацией*, их понимание как «завершающей стадии порождения». Подрастающее поколение лишь постепенно приходит (у Тённиса – «получает ответ» на свою потребность) к «приобщению», «исходящему от полноты собственной жизни» [14, С. 24-25].

«Естественный смысл супружества» видится ему поэтому «в рождении и воспитании потомства» [Там же, С. 39]. «Важнейшим фактором строения и формирования всякой индивидуальной привычки и нрава, помимо наследуемых от рождения сил и влечений, – по мнению Тённиса, – является *воспитующая* и направляющая воля общности, в частности, дух семейственности, но также и всякий иной дух, который подобен ему и оказывает подобное воздействие» [Там же, С. 33]. Не осовременивая это положение, подчеркнем, что оно открывает возможность более широкой трактовки воспитательной и обучающей среды, не ограничивая ее средой образовательно-воспитательного учреждения. С акцентом на *результативность* связана и характеристика *типа личности* (с присущими ей знаниями, умениями и навыками – или, по-современному, «компетенциями»), который формируется в «общности» и «обществе»²:

Таблица 14

Качества человека, воспитанного общиной и выросшего в обществе, по Тённису

Человек, воспитанный общиной,	Человек, выросший в обществе,
придает решающее значение традиционным обычаям, верованиям и неписаным законам	руководствуется преимущественно юридическим законам
обладает чувством уверенности в своем будущем,	обладает развитым аналитическим мышлением,
обладает ощущением устойчивости и надежности окружающего его социального мира;	способен сопоставлять факты и делать выбор, планировать свои действия
живет полноценной эмоциональной жизнью	умеет договариваться с другими людьми на почве общих интересов
испытывает глубокие и яркие ценностные переживания,	всегда хорошо осознает свою пользу, опытен в том, как вести себя в разного типа обстоятельствах, умеет находить выход из различных сложных ситуаций
ожидает от окружающих его людей теплоты и поддержки и сам готов относиться к ним доверительно	всегда горячо защищает свою свободу от других, умеет сосуществовать рядом с другими, соблюдая каждый свои интересы
реализует преимущественно нечетко специализированные роли	реализует специализированные профессиональные роли

¹ Использование понятия «научение» отражает акцент Тённиса на результативность учебной деятельности молодого человека. Как отмечает современный психолог Р. С. Немов, «когда ... хотя бы подчеркнуть результат учения, то пользуются понятием *научение*. Оно характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Этимологически это понятие происходит от слова «научиться» и включает все то, чему действительно может научиться индивид в результате обучения и учения [12, С. 239].

² При составлении таблицы мы в основном воспользовались изложением В. Чесноковой взглядов Ф. Тённиса. Поэтому сохранили предпочитаемый ею перевод «Gemeinschaft» как «общины» [17].

Вновь отметим, что для Тённиса это лишь «идеальные типы». Но в том-то и актуальность его подхода, что он обозначает проблематику неподготовленности молодого человека при переходе из одной социокультурной среды в другую. К сожалению, до сих пор эта проблема оказывается зачастую вне поля зрения социологов – даже в ситуациях, когда она обостряется или проявляется в новых формах. Особенно значима позиция Тённиса при изучении процессов *социальной адаптации* (например, студентов-жителей села, ПГТ, малых и средних городов – к учебе и жизни в условиях крупного вузовского центра). Легкость, с которой нередко принимаются управленческие решения о переводе детей, подростков, молодых людей – для продолжения обучения – в иную образовательную и социокультурную среду, показывает, что те социально-психологические трудности, о которых предупреждал немецкий социолог, практически не принимаются в расчет. С гуманистической точки зрения неважно – идет ли речь о нескольких школьниках закрываемой сельской школы или о сотнях и даже тысячах студентов вуза, «объединяемого» с другим вузом.

Своеобразен Тённис и в характеристике *роли педагога*. Его больше интересует «учитель и советчик», «когда речь идет не столько о сообщении неких истин, сколько о порождении и формировании способности к определенным действиям». При этом основное требование – *практический профессионализм*: «он должен сам быть мастером или хотя бы человеком опытным и поднаторевшим в этом искусстве».



«Когда форма сообщения некоего учения и мудрости все же необходима, – очень важно для учителя, по мнению Тённиса, – найти или снискать себе доверие, обращаться к доброй воле, а не к разуму и требовать, скорее, упорства и усердия, а не понимания и сообразительности» [14, С.217-218].

Источниками «научения» у Тённиса рассматриваются «накопление собственного опыта», «подражание»¹, воспитание и образование – «получение указаний и наставлений относительно того, как *нужно* поступать, чтобы это было правильно и хорошо, и какие вещи и ства обладают благотворной силой и ценностью» [Там же, С. 149]. Тем самым, процесс обучения у него выступает как двусторонний, неотделимый от активности и самостоятельности обучающихся.

Неоднозначность тённисовских характеристик общности и общества проявляется и в отношении к образованию, просвещению детей, подростков, молодых людей. С одной стороны, он не избежал стереотипных негативных оценок молодежи: «из юношеской горячности, вспыльчивости и страстности проистекают насилие, мстительность и раздоры» [Там же, С. 30]. Возможно, это связано с отмеченным социологом различием в отношении старшего и молодого поколений к традициям и обычаям: следовать им для старших привычнее, удобнее. Молодые же скорее нацелены на освоение новых норм и правил, они легче отказываются от старых традиций и обычаев.

¹ Тённис вслед за Тардом отмечает значимость подражания, но избегает его абсолютизации.

С другой стороны, – Тённис подчеркивает *развивающий характер* социализационного процесса. «Дети наивны и безобидны, живут сегодняшним днем, а их образ жизни и незамысловатое призвание определяется природой, родным домом и волей любящих и ухаживающих за ними людей. Рост или развертывание дремлющих в них задатков – склонностей и способностей – исчерпывает собственное содержание их существования. Поэтому они предстают воистину *невинными* созданиями, т.е. даже если и причиняют какое-то зло, то оно обуславливается неким чуждым им, но властвующим *в них* духом. Лишь благодаря мышлению и познанию, или *овладению* правильным и должным в процессе обучения и, таким образом, благодаря памяти и *совести* человек становится самим собой и принимает на себя ответственность, т.е. знает теперь, что творит» [Там же, С. 229-230].

Но молодой человек у Тённиса *не выглядит пассивным объектом внешнего воздействия факторов социализации*. Социолог акцентирует важный момент: успешность социализации («в совершенстве это исполняется лишь в том случае») в немалой степени зависит от того, действовал ли молодой человек «хладнокровно, предусмотрительно, к своей собственной выгоде, как человек вполне разумный». Лишь «тогда закон и правило пребывают уже не в нем, а вне его, и не они стоят над ним, а он над ними, он *не* следует им, поскольку полагает, что другим путем сможет скорее прийти к своей *цели* /Ziel/, и принимает на себя последствия своего проступка: как неизбежные или как вероятные». Отмечает Тённис и «юношеское стремление кем-либо *стать*, приобрести какую-либо способность» [Там же, С. 249].



И все-таки общий лейтмотив позиции Тённиса таков: «Раньше или позже при переходе от общности к обществу неизбежно развертывается трагический конфликт». Конкретизируя эту идею, социолог отмечает: «Будущие субъекты капиталистического общества должны быть воспитаны в духе правильного планомерного мышления. Само по себе это не только могло бы согласоваться с поощрением общностного духа и, стало быть, с насаждением товарищеских настроений, с облагораживанием нравов и культивированием совести, но такой субъект естественным образом развивался бы в этом направлении» [Там же].

Что же мешает? По мнению Тённиса, препятствуют «те социальные власти, которые сознают свою высокую заинтересованность в сохранении противоречия между нравственными силами и духовными воззрениями, которые свойственны все дальше уходящей культуре общности (и потому становятся все менее действенными), и научными познаниями, действительность которых принимается на веру, а удовлетворительное разрешение этих противоречий и конфликтов видят в планомерном поощрении отчасти индивидуального, отчасти общественно-конвенционального *лицемерия*» [Там же, С. 249-250]. Становится понятным, почему Тённис говорит о противоположности между «людьми

из народа» и «образованными людьми», почему он считает, что «совесть действительно жива только в народе» [Там же, С. 233]¹.

Совесть, по Тённису, может быть развита или заглушена уже в детстве, может как прогрессировать, так и деградировать, коль скоро ребенок будет лишен всех этих многообразных благоприятных условий, тем более, если его задатки были слабы и недостаточны. И чем более совесть оказывается стеснена, тем скорее в жизненной борьбе она падет жертвой враждебных ей сил и, «поскольку субъект произвола склонен видеть в ней комплекс предрассудков, этот комплекс будет разят им на свои элементы и устранен как препятствие на его пути». И вот тут у немецкого социолога отчетливо звучат руссоистские мотивы: «Лишь образованный, сведущий, просвещенный человек, – у которого она в меру его благородства, воспитанности и склонности к мышлению достигает и своего наивысшего развития, своего утонченнейшего расцвета, – может также полностью и в корне уничтожить ее в себе, поскольку может, по рассмотрении ее основ, отказаться от веры отцов и своего народа и попытаться заменить ее лучше обоснованными, научными мнениями о том, что для него, а равно и для любого столь же разумного человека, позволительно и правильно, а что запрещено и ложно; поскольку он решился, поскольку он считает себя в праве строить свои действия не на слепых и неразумных чувствах, а лишь на отчетливо познанных основаниях» [Там же, С. 234-235].

Итак, больше всего мыслителя беспокоит *разрыв между образованностью, профессионализмом, просвещенностью и нравственностью*, разрыв между разумностью человека, обогащенного научными знаниями, и его бессознательной, лицемерной расчетливостью. Нельзя не видеть, насколько эти опасения актуальны для нашего времени – НТР и технологических революций. Тем более что нередко в теориях «общества знаний», «информационного общества» и т. д. гораздо больше говорится об информационно-знаниевой компоненте, чем о нравственном развитии человека.

Поскольку любой коллектив образовательных учреждений представляет собой *целостную группу* (обладающую той или иной степенью единства), представляет интерес постановка Тённисом проблемы: какова «та особая социальная сила и симпатия, которая удерживает людей вместе как членов единого целого» [Там же, С. 33], или в более широком плане – «как осуществить мирное сожительство и мирное сотрудничество различных слоев, классов и сословий одного народа, далеко отстоящих друг от друга по своим экономическим условиям, своим жизненным привычкам и своим жизненным воззрениям» [15, С. 204].

Такую социальную силу, «взаимонаправленную и общую для всех, связующую настроенность, в коей выражается собственная воля той или иной общности», он видит во «*взаимопонимании*» (*Verständnis, consensus*). Основа взаимопонимания, – по Тённису, – «сокровенное *знание* друг друга, в той мере, в какой в какой оно обуславливается непосредственным участием одного суще-

¹ Кстати, отметим: позиция Тённиса позволяет разграничивать «культуру совести» и «культуру стыда». В современной культурологии это разграничение приобрело важный концептуальный смысл.

ства в жизни другого, склонностью к со-радованию и со-страданию и, в свою очередь, способствует их проявлению» [14, С. 33-34]. Социолог выделяет как важные параметры здорового социально-психологического климата коллектива «склонность к со-радованию и со-страданию». К сожалению, как показывают результаты нашего многолетнего мониторинга студентов Свердловской области, за 1999 – 2012 гг. сходные качества («отзывчивость, желание помочь»), хотя и отмечаются чаще (рост с 9% до 20%), но присущи лишь 1 из 5 студентов. Для нас это означает, что в направлении указанном Тённисом, еще предстоит сделать немало.

В связи со значимостью со-радования и со-страдания особо выделим серьезный анализ Тённисом такой формы общественных отношений, как «дружба». В сравнении с «родством» (*Verwandschaft*) и «соседством» (*Nachbarschaft*) «дружба» (*Freundschaft*) – более широко распространенный феномен, сохраняющийся и в обществе [Там же, С. 25-28].

Родство Тённис рассматривает как «наиболее близкие и тесные связи», которые «могут поддерживаться сами собой, питаясь одной лишь памятью, при какой угодно отдаленности сохраняя и вызывая в воображении ощущение близости к общности и соучастия в ее делах». Но исходно родство предполагает кровнородственные связи.

Соседство связано с «совместной жизнью в деревне», что «способствуют многочисленным контактам между людьми, их привычке и близкому знакомству друг с другом, делают необходимым совместный труд, поддержание порядка и управление». «Эта разновидность общности – по Тённису – может сохраняться и во время отлучки, хотя и не так легко, как первая, и потому ей в большей мере приходится искать опору в определенных привычках совместной жизни и в освященных обычаях».

Дружба «перестает быть зависимой от родства и соседства, поскольку является условием и следствием сплоченного труда и общего образа мыслей, и потому она чаще всего возникает в занятиях одинаковыми или сходными профессиями и искусствами. Однако такие узы, несомненно, завязываются и поддерживаются благодаря беспрепятственному и частому единению, каковое с наибольшей вероятностью может происходить в *городе*». В дружбе, – отмечает Тённис, – «память проявляется в благодарности и верности, и особая истина таких отношений должна заявлять о себе во взаимном доверии друг к другу. Но поскольку их основа уже не столь укоренена в природе и не столь понятна сама по себе, а индивидуумы с большей определенностью сознают и утверждают друг перед другом свою собственную способность воли и мочи, постольку эти отношения бывает труднее всего сохранить и легче всего нарушить».

И вновь слышится как бы вопрос классика современным воспитателям: «А вы учитываете в своей работе складывающиеся дружеские отношения между вашими воспитанниками, стремитесь ли помочь им сохранить их, не разрушаете ли их – словом, оценкой, действием? Учите ли вы своих воспитанников дружить, ценить и дорожить дружбой?» Подчеркнуть это особенно важно в наше время, когда ростки индивидуализма расцветают пышным цветом.

Тем более что для «*образованного человека*» общностные взаимосвязи «все более отступают на задний план перед произвольной свободой индивидуумов. Семья становится случайной формой удовлетворения естественных потребностей, соседство и дружба замещаются связями по интересам и конвенциональной общительностью». «Образованный человек» (Тённис характеризует его на примере «торговца») «национален и интернационален», «лишен родины», «оборотист, умея приспосабливаться и, несмотря на это, нигде не упуская из виду своих целей, он легко и проворно передвигается с места на место, меняет свой характер и образ мыслей (верования или мнения) как модные платья», «все смешивает и уравнивает, обращает старое и новое себе на пользу» [Там же, С. 251-252]. Вновь подчеркнем: Тённис не против «образования и образованности», но он не приемлет то, что много позднее А. И. Солженицын назвал «*образованщиной*».

В центре внимания Тённиса *деятельность субъекта* («человеческого «Я»), которого он рассматривает рационалистически: как мыслящее существо, «представляющее себе (вероятные или неперенные) последствия возможных, от него самого исходящих действий и оценивающее их по конечному результату, идея которого удерживается как масштаб; и, далее, как отделяющее такие возможные действия друг от друга, упорядочивающее и определяющее их к последующему воплощению в действительность» [Там же, С. 133-134]. Тем самым, «человек деятельный» для него – это человек, *делающий выбор* (важный смысловой оттенок «избирательной воли» – способность избирать, выбирать). В связи с актуализацией современной трактовки культуры как культуры выбора представляют интерес выделенные Тённисом типы «человека выбирающего» [Там же. С. 164, 165-166, 166-167, 169-170, 170-171, 172, 172-173; 175-176, 176-177, 177-178, 179]:

- *устремленный человек*. Для него характерны – *осмотрительность* (Bedacht) («выбор предмета и связанной с ним деятельности» на основе критерия удовольствия/неудовольствие); *предпочтение* (Belieben) («направленность на определенные отдельные поступки»; он «исходит из уже готового, размышляющего о своих возможностях «Я», в течение определенного времени не изменяющего свое бытие в отношении стоящей перед ним цели, даже если эта цель и наличествует лишь ради многих других целей»); *понятие* (Begriff) (он «ищет свой путь, а видит перед собой лишь его короткий отрезок; он сознает свою зависимость от случайных событий и уповает на удачу»);
- *расчетливый человек* (он сознает свое превосходство и свободу, знает про себя, что он уверен в своих целях и является господином над своими властными средствами, которые находятся в зависимости от его мыслей и привлекаются им сообразно его решениям, пускай со стороны и может показаться, что они движутся по своим собственным путям»);
- *сознательный человек* (обладает *сознательностью* /Bewußtheit/ – «совокупностью знаний и мнений о регулярном или вероятном ходе событий, знаний, которые кто-либо может хранить, иметь перед собой и использовать, независимо от того, подвластны или неподвластны эти события его определению, и, стало быть, знанием о собственных и чужих, противодействующих или благо-

приятствующих силах /из которых первые надлежит преодолеть, а поддержкой вторых – заручиться/. Он «пренебрегает всеми темными чувствами, предчувствиями, предрассудками как обладающими в этой связи ничтожной или сомнительной ценностью и хочет строить свои планы, свой образ жизни и свой взгляд на мир лишь сообразно своим ясно и отчетливо сформулированным понятиям». «Под видом самооценки сознательность обращает свое порицание против собственных /практических/ *глупостей* точно так же, как совесть – против замеченных за собою низостей»);

- *желающий человек* (энергично желает достичь «верховной цели», она «мыслится как будущее, приближающееся удовольствие, то, чего желают и по чему тоскуют все – *счастье* /Glück/, к которому *стремятся*, за которым гоняется и охотится несметное множество людей, как будто все дело в некой цели /Ziel/, которой им нужно достичь; носятся сломя голову, потому что желание их столь сильно, или потому что они боятся, что цель уйдет от них, что другие опередят их и завладеют ею, или же как если бы она ускользала от них и нужно было настичь ее и схватить или хотя бы поразить издали стрелой или пулей». «При таком представлении счастье подобно некому внешнему предмету, которым якобы можно овладеть за счет применения своих сил, – если при этом посчастливится, т.е. если окажутся благоприятными *случайные* обстоятельства. Но можно понадеяться и на них или даже – с учетом их вероятности – предпринять или отважиться на что-либо, принимая в расчет риск неудачи или проигрыша, как это делает игрок»);

- *разумный человек* («*правильное* предвидение событий есть своего рода господство над ними: хотя их и нельзя изменить, зато по ним можно *править* свои действия, чтобы использовать благоприятные и избежать дурных», определять «наши собственные возможные способы поведения». «Определяя в связи с этим свою избирательную волю как возможность распоряжаться теми или иными средствами, человек превращает частицу своей воображаемой свободы в ее противоположность – сначала тоже всего лишь воображаемую, но по мере осуществления становящуюся реальной. Будучи обычно господином над самим собой, он связывает себя и становится своим собственным должником и рабом». Он руководствуется *своекорыстием* /Eigennutz/ и *тщеславием* /Eitelkeit/, желанием нравиться /Gefl sucht/, стремлением выделиться и блеснуть, вызвать удивление, заставить считаться с собой, произвести «импонирующее» впечатление». Но «задумываясь о будущем», отдает «предпочтение полезному перед приятным». Своекорыстие, как и тщеславие, составляет мотив *общительности* /Geselligkeit/: тщеславие нуждается в других людях как в зеркале, своекорыстие – как в своем оружии»);

- *любопытный человек* («в определенном смысле, совершенное *господство* над вещами, и тем более над людьми, достигается благодаря «*науке*», превосходство которой состоит в том, что она выступает как знание взаимосвязей, всеобщих условий происходящего и, следовательно, как предвидение и предвозвещение будущего. Поэтому *любопытность* /Wißbegierde/ может стоять на службе у всех прочих целей, но, разумеется, также и отступать от такой службы и существовать лишь ради себя самой. Даже в наиболее чистом своем

выражении она остается дальнейшей разновидностью тщеславия, хотя мыслитель или исследователь может быть доволен и счастлив тем мнением, которое он имеет о себе самом, сознавая высоту и содержательность своей точки зрения. Благородная любознательность намного возвышается над обыкновенным тщеславием. С другой же стороны, друг в друга неприметно перетекают честолюбие и *стремление к господству* /Herrschaftsucht/. Все эти стремления не являются /в отличие от свойств сущностной воли/ ни непосредственной склонностью или тягой, ни в известной мере наличествующей способностью к тому или иному труду, к поступкам и деяниям, ценностью и благотворностью которых измерялась бы их собственная ценность; из них следует лишь то, что их субъект будет применять многие уже имеющиеся и находящиеся в его распоряжении средства, которые, по-видимому, могут вызвать желаемые последствия»;

- *благоразумный человек* («благоразумие – своеобразная добродетель и сноровка самого мышления, благодаря которой оно выбирает правильные средства для данных целей, предвидит возможный успех своих действий и вообще, насколько это возможно, пользуется всеми известными ему обстоятельствами». Он «рефлексирует, рассуждает о своих задачах и стремлениях; он *хитроумен*, когда благодаря расчету ему удастся найти необычные средства и построить на их основе сложные *планы*, он *просвещен*, т.е. его понятия ясны и отчетливы, когда он обладает достоверными и правильными абстрактными знаниями о внешних взаимосвязях человеческих дел и не дает себя запутать никаким чувствам или предрассудкам. Из связи и единства этих качеств вытекает *непреклонность* /Konsequenz/ избирательной воли и ее осуществления»).

Мы не избежали недостатка многих историко-социологических работ – обширного цитирования произведения того социолога, чьи взгляды и позиции исследуешь. Но сделали это намеренно. При известной тяжести стиля (что вообще-то типично для немецкой философии и социологии) нельзя не видеть, насколько четко (технологично!?) исследует Тённис проблему *выбора*. Его типология (особенно – содержательное наполнение каждого типа соответствующими параметрами) и сегодня может быть основой для эмпирической интерпретации понятий «выбор», «профессиональный выбор» и т. д.



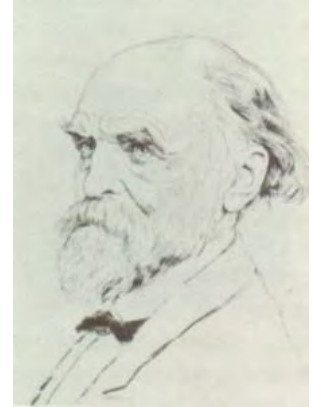
Вне нашего внимания – структурный анализ общества Тённисом, выделяющим три сферы жизни общества – *социальная жизнь* (ее непосредственное проявление – *экономическая жизнь*), *политическая жизнь* и *духовная жизнь*, – «между которыми сохраняется глубокая и крепкая связь, которые взаимно обуславливают друг друга и взаимно оказывают друг на друга то ускоряющее, то замедляющее влияние»;

его анализ их исторического развития [См. подробнее: 15]. Укажем лишь, что свой подход («*философское, критико-диалектическое миропонимание*», *социологическое – по сути*), который «постигает революцию в ее необходимости, ее причинах и ее результатах, в конечном счете, не признавая и не отрицая ее», он противопоставляет и «*историческому (реакционному) мировоззрению*», «возражающему против революций в государстве и обществе и отрицающему их, не понимая», и

«рационалистическому – механически-научному – мировоззрению», «признающему революцию, также не понимая ее» [Там же. С. 211-212].

Не менее значимо и его глубокое понимание диалектики исторического развития: «Все нововведения во всех областях представляют собой члены непрерывной цепи, хотя бы даже при своем появлении они и производили впечатление катастроф». «Только когда мы признаем и находим, что новое общество, новое государство и новое мировоззрение, которыми завершается старая культура подобно тому, как жизнь завершается смертью, – могут и должны содержать в себе основы новой культуры, – писал Тённис, – только тогда мы охватываем и постигаем во всей полноте особый смысл этих революций и их поворотный характер» [Там же. С. 212].

Вот такое сочетание глубокого понимания смысла и значения («поворотный характер»), закономерности грандиозных («революционных») изменений, присущих его эпохе, и – одновременно – эмоционального ощущения их трагичности («катастрофичности») много объясняет в подходах и взглядах Тённиса.



Список литературы:

1. Sorokin P. A. Foreword // Tönnies F. Community and Society /tr nsl. nd ed. by Ch. P. Loomis. Michigan State University Press, 1957 (2002). P. VII-VIII.
2. Toennis F. On Sociology: Pure, Applied, and Empirical. Selected Writings. Edited and With an Introduction by W. Y. Cahnman and R. Heberle. Chicago: University of Chicago Press, 1971
3. Tönnies F. Community and Society /transl. and ed. by Ch. P. Loomis. Michigan State University Press, 1957 (2002) 290 p.
4. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Социология. Курс лекций. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2007. С. 37-38.
5. Дайксель А. Фердинанд Тённис // Немецкая социология / Под ред. Р. П. Шпаковой. СПб.: Наука, 2003. С. 107- 130.
6. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности: Монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009. 304 с.
7. Ионин Л.Г. Социологическая концепция Фердинанда Тённиса // История буржуазной социологии XIX — начала XX века / Под ред. И.С. Кона. М.: Наука, 1979. С. 164-179.
8. Исхаков Р. Социологическая концепция Фердинанда Тённиса[Электронный ресурс] Режим доступа: <http://iskhakov.narod.ru/tennis.html>
9. Краткий психологический словарь/ Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 430 с.
10. Малинкин А. И. О жизни и творчестве Фердинанда Тённиса [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nir.ru/sj/sj/34-malin.htm>
11. Меренков А. В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного. Екатеринбург: Изд-во УГТУ, 2007. 280 с.
12. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования / 2-е изд. М.: Просвещение, 1995. 496 с.
13. Тённис Ф. Общность и общество // Социологический журнал. 1998. № 3-4. С. 207-229.
14. Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / Пер. с нем. В. Д. Складнева. СПб.: Владимир Даль, 2002. 386 с.

15. Тённис Ф. Эволюция социального вопроса // Тексты по истории социологии XIX-XX вв. Хрестоматия / Сост. и отв. ред. В.И. Добреньков, Л.П. Беленкова. М.: Наука, 1994. С. 204-216.
16. Филиппов А. Ф. Между социологией и социализмом: введение в концепцию Фердинанда Тенниса // Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / Пер. с нем. В. Д. Складнева. СПб.: Владимир Даль, 2002. С. 386–446.
17. Чеснокова В. Фердинанд Тённис. Община и общество [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://polit.ru/article/2008/09/23/soc/>

5. 4. Проблемы воспитания и образования в социологии жизни Г. Зиммеля



Георг Зиммель
1858-1918

Писать о Зиммеле в рамках истории социологии образования очень сложно. Подобно Тённису, он не оставил статей и тем более книг, которые были бы специально посвящены социальным

проблемам образования и воспитания. С Зиммелем, тем самым (в отличие от Э. Дюркгейма), не связана институционализация социологии образования как отраслевой социологии.

И все-таки многие его общесоциологические взгляды и идеи по конкретным проблемам воспитания и образования поучительны и актуальны. В данном случае даже многие недостатки Зиммеля становятся его достоинствами. Ведь он – по емкой характеристике Ю. Хабермаса – был «скорее инициатором, чем систематиком, скорее философствующим диагностом времени с социологическим уклоном, чем прочно укорененным в научных изысканиях философом и социологом» [25]. Эта «инициативность» позволила ему коснуться самых разнообразных проблем, его «диагностика» своего времени во многом перекликается с нашим временем.

Интересно уже определение Зиммелем важнейшего для любого социолога понятия «общества». Оно, по его мнению, «представляет собой взаимодействие индивидов» [12, С. 486]. Такое социальное взаимодействие Зиммель считает проявлением «регулятивного мирового принципа» – «все со всем находится в каком-либо взаимодействии» [15, С. 314].

Взаимодействие – основная для Зиммеля социологическая категория: «Общество в самом широком смысле, очевидно, имеется налицо там, где многие личности вступают во взаимодействие». С этим он связывает существование социологии как «специальной общественной науки». «Тело» или «материал общественного процесса» составляют «причины и цели общения». Взаимодействие вызывается «непосредственным следствием этих причин» и «непосредственным достижением этих целей». Общение между носителями взаимодействия «образует ту форму, какую принимает содержание этого общения». Выявить эти формы и призвана «формальная» социология. Задача социологии, по Зиммелю, «состоит в описании форм совместного бытия людей и нахождении правил, которые лежат в основании взаимоотношения индивидуумов, поскольку они являются членами группы, и групп между собой» [Там же, С. 304]. Это требует «обнаружить те процессы, в конечном счете совершающиеся в индивидах, которые обуславливают их бытие-обществом (Gesellschaft-Sein), но не как причины, по времени предшествующие результату, а как частные процессы синтеза, которые мы совокупно называем обществом» [7, 512].

«Не плакать, не смеяться,
но понимать»

Девиз Б. Спинозы, которому стремился следовать
Г. Зиммель

Соответственно, Зиммель обращает внимание на *сложность самоопределения социологии*, ее предметного разграничения с другими общественными науками. Исходные тезисы социологии («человека следует трактовать как общественное существо»; «общество является носителем всех исторических событий», «вся человеческая деятельность происходит в обществе и ничто не может избежать его влияния») определяют то, что «она не находит объекта, который не изучался бы уже какой-либо из общественных наук», а поэтому «не является наукой, обладающей собственным содержанием». Особенность социологии как науки Зиммель связывает с её *методом* – выделением «чистых форм социации» [24], тем более что, – по его мнению, – «в любом человеческом обществе можно отделить форму от содержания».



Вновь не будем оценивать позицию социолога, но отметим ее значимость – как одного из возможных подходов – в непрекращающейся в науке (а значит и в образовании, где преподаются и изучаются в том или ином объеме основы наук) *дискуссии о типологии наук* (естественные и общественные, гуманитарные, социальные), об особенностях конкретных наук (в частности, социологии) внутри каждого из типов.

Зиммелевская концепция взаимодействия связана с проблематикой образования и в другом аспекте. «Взаимодействие, – подчеркивает Зиммель, – всегда складывается вследствие определенных влечений или ради определенных целей» [12, С. 486]. Разнообразные мотивы (среди которых он выделяет и мотив «*научиться*», наряду с «эротическими инстинктами, деловым интересом, религиозными импульсами, защитой или нападением, игрой или предпринимательством, стремлением помочь»), «побуждают человека к деятельности *для другого, с другим, против другого*, к сочетанию и согласованию внутренних состояний, т.е. к оказанию воздействий и, в свою очередь, к их восприятию». «Эти взаимные воздействия означают, что из индивидуальных носителей, побудительных импульсов и целей образуется единство, «общество» [Там же].

Наконец, существенным представляется мнение Зиммеля, что «многое из того, что на первый взгляд есть сугубо односторонне оказываемое воздействие, фактически включает взаимодействие»: «кажется, что оратор в одиночку влияет на собрание и ведет его за собой, учитель – класс, журналист – свою публику; фактически же каждый из них в такой ситуации воспринимает определяющие и направляющие обратные воздействия якобы совершенно пассивной массы» [16].



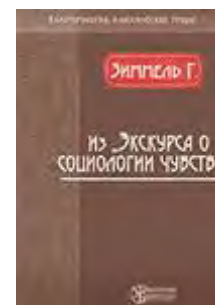
Одна из серьезных проблем социального познания, отмеченных Зиммелем, – «нам не дано вполне репрезентировать в себе отличную от нас индивидуальность», «совершенное знание об индивидуальности Другого для нас недоступно, и недостаточность этого знания в разной степени обуславливает все взаимоотношения людей» [7, С. 512]. Социолог соотносит это с «*требованием социальной дистанции*», категориальный анализ которой – важное достоинство творчества Зиммеля. В итоге происходит «обобщение образа

Другого», «расплывчатость очертаний, присовокупляющая к уникальности этого образа отношение к другим». «Мы представляем себе каждого человека, – обобщает Зиммель, – как тип, к которому он принадлежит в силу своей индивидуальности», отмечая, что «это имеет особые последствия для нашего практического, соотнесенного с ним поведения» [Там же, С. 514]. Социолог предупреждает: «В процессе познания человека мы видим в нем не чистую индивидуальность, но то, какого поддерживает, возвышает или же унижает тот всеобщий тип, к которому мы его причисляем» [Там же, С. 514-515].

Уже этот подход, если через призму его рассматривать *педагогический процесс*, о многом заставляет задуматься. Всегда ли мы (в первую очередь – учителя, преподаватели, для которых педагогическая деятельность – профессиональная работа, родители и другие воспитатели – непрофессионалы) ориентируемся на такое взаимодействие, взаимопонимание? Как мы воспринимаем этого Другого? Насколько мы «дистанцируемся» от своих учащихся и студентов (в диапазоне от «панибратства» до пренебрежения и высокомерия)? Умеем ли мы (научили ли нас) выделять в их поведении и отношении к учебе типичное и – одновременно – индивидуальное?

В. Г. Немировский приводит пример опроса педагогов общеобразовательных школ одного из регионов России, которым (по ассоциативной методике Е. Верещагиной) было предложено ответить, ассоциации с какими животными вызывают у них ученики? Результаты (13% – еж, 13% – кот, 10% – тигр, лев, пантера; 9% – лиса; 9% – собака; 7% – волк; 7% – хамелеон, ящерица; 6% – обезьяна, 6% – заяц, 6% – слон, носорог, медведь, россомаха; 5% – свинья, 5% – баран; 4% – жираф) позволили сделать вывод: «Анализ бессознательного отношения педагогов к учащимся свидетельствует, что в нем преобладают чувства страха, опасности, недоверия, неприязни. У многих педагогов существует постоянное подсознательное ожидание каких-либо каверз и неприятностей со стороны своих учеников» [22, С. 223-224]. Игнорирование предупреждений Зиммеля особенно наглядно проявляется в работе с «трудными подростками» – критерии этой группы весьма расплывчаты, попасть в эту группу легче, чем из нее выпасть, явно недооценивается наличие «трудных» взрослых.

Размышления Зиммеля о *типичном и индивидуальном* («каждый элемент группы есть не только часть общества, но и, помимо того, еще нечто» [7, С. 516-517]) значимы и при обобщении и интерпретации результатов наших эмпирических (да и социально-педагогических) исследований. «В каком-либо кругу, принадлежность к которому основана на общности профессии или интересов, – пишет социолог, – каждый его член видит другого не чисто эмпирически, но на основе некоего априори, которое этот круг навязывает каждому участвующему в нем сознанию. Среди офицеров, церковных верующих, чиновников, ученых, членов семьи каждый видит другого, предполагая как само собой разумеющееся: это – член моего круга» [Там же, С. 515]. И далее: «Мы видим



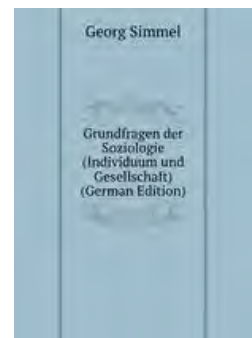
другого не только как индивида, но как коллегу, или приятеля, или партийного соратника, короче, как соседа в том же особом мире, и эта неизбежная, совершенно автоматически действующая предпосылка является одним из средств придать его личности и действительности в представлении Другого качество и форму, которых требует его социабельность» [Там же, С. 516]. Вывод, к которому он приходит: «индивиды, и профессии, и социальные ситуации различаются тем, в какой мере у них есть или ими допускается наряду с их социальным содержанием некое «помимо того». Многолетний опыт социолога прикладника, да и изучение опыта коллег убеждает меня, что это «*помимо того*» зачастую ускользает от нашего внимания.

Тем самым, Зиммель обосновывает идеи *социальных ролей, ролевого поведения, ролевого ожидания*, которые в структурно-функционалистском подходе будут углублены и развиты.

Теория *взаимодействия* Зиммеля поставила ряд сложных вопросов. Один из них касается *одиночества*. По Зиммелю, одиночество – исключенность человека из социального взаимодействия – должно рассматриваться как вид взаимодействия, как результат негативного обобществления. Это положение предъявляет серьезные требования к воспитателю – о неправомерности любого невнимания, безразличия к своим воспитанникам, об опасности поддержки и – тем более – инициирования любых форм бойкотирования коллективом воспитанников кого-либо из своих членов (трагичность подобных ситуаций в свое время была наглядно показана в фильме Р. Быкова «Чучело»). Сегодня феномен «*социального исключения*», характеризующего социальные последствия (вплоть до отторжения) социальных препятствий, которые испытываются индивидами и группами в ходе их взаимодействия с социальной средой, рассматриваются шире [18]. Но для нас важно отметить плодотворность идеи Зиммеля.

Не менее значим и выявленный немецким социологом факт *зависимости характера отношений в группе от числа участников*. Хотя сам Зиммель основное внимание уделил ситуации с двумя и тремя участниками, поставленная им проблема сохраняет свою актуальность и сегодня. Достаточно сказать, например, о сложностях, с которыми столкнулись многие вузовские преподаватели, привыкшие работать с группами, когда им пришлось с магистрами заниматься «штучно». Не меньшие трудности взаимодействия со студентами («дойти до каждого») порождает чтение лекций потокам (до 250-300 человек).

Важный момент социологического анализа Зиммеля – выявленная им диалектика взаимосвязи *человек – общество* [2]. «Факт обобществления, – подчеркивает он, – ставит индивида в двойственное положение»: «обобществление заключает его в себе, и одновременно индивид противостоит обобществлению, индивид есть член организма обобществления и в то же время является замкнутым органическим целым, бытием для него и бытием для себя». «Применительно к индивиду и обществу, – развивает и углубляет он свой подход, – «пребывание внутри» и «пребывание вне» – это не два независимых определения (хотя иногда они могут принять и такой вид и даже развиваться до полной взаимной противо-



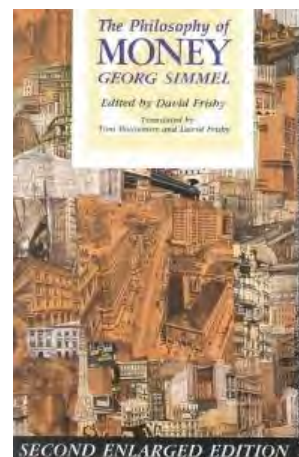
ложности), но характеристика позиции человека, живущего социальной жизнью, в ее нераздельном единстве» [7, С. 521].

Тем самым, Зиммель стремится преодолеть односторонность парадигм *антропоцентризма* и *социоцентризма*, обосновать *интегративную* парадигму, в центре которой его трактовка социальной жизни. Такому подходу соответствует и понимание *целостности существования индивида*: оно «не просто отчасти социально, отчасти индивидуально», оно – единство, синтез, «одновременность двух логически взаимопротивоположных определений индивида, каковы его положение элемента и его для-себя-бытие, то, что он – продукт общества, включен в него и что центр своей жизни, ее исток и цель – он сам» [Там же].

Обобщая, социолог афористично подчеркивает: «Индивидуальность повсюду жизненна, а жизнь повсюду индивидуальна». Эта мысль, пронизывающая все творчество Зиммеля, определяет значимость и необходимость *дифференцированного, личностно ориентированного обучения*. Начинаешь глубже понимать его идеи, что «мы все суть фрагменты не только всеобщего человека, но и нас самих», «мы суть также зачатки своей собственной индивидуальности и уникальности» [Там же, С. 515]. Воспитание предстает как саморазвитие этих зачатков, а роль воспитателей – помочь и поддержать становление «индивидуальности и уникальности». Именно поэтому «чиновник ... не только чиновник, торговец... не только торговец, офицер... не только офицер». «Это внесоциальное бытие, темперамент и то, в чем выразились его судьба, интересы и ценность личности – сколь бы мало ни меняло это существа его чиновничьих, торговых, военных занятий, всякий раз придает ему определенный нюанс, вплетая в его социальный образ внесоциальные, не поддающиеся учету факторы» [Там же, С. 517]. Одновременно Зиммель со всей страстностью выступает против любого принижения индивидуальности – «насилования одного многими, нивелирования своеобразного типическим» [6, С. 22]. Для него «индивид есть *целый* человек, а не разница, остающаяся после того, как от него отнято все то, что он разделяет с другими» [Там же, С. 55].

Глубокий смысл имеет и другой известный афоризм Г. Зиммеля: «Образованный человек – тот, кто знает, где найти то, чего он не знает». Представляется, что данный афоризм как бы предвосхищает происходящую сегодня (правда, крайне медленную) смену образовательных парадигм: от традиционной «*научить чему-то*» к современной «*научить учиться*».

Еще с античных времен исследователи обратили внимание на диалектику познания (сказавшуюся и на образовании) – расширение границ познанного (кругозор) расширяет и масштабы того непознанного, что остается за пределами этих границ. В выражении «я знаю, что я ничего не знаю» ситуация, казалось бы, доведена до абсурда. Но в том-то и дело, что при таком подходе важнейшим знанием человека оказывается понимание им, чего же он не знает.



Присущий нашему времени бурный рост информации («информационный бум») не только резко увеличивает объемы информации, которую обучающийся должен освоить. Ускоряется и устаревание знаний. В итоге важнейшим результатом обучения на разных его ступенях становится не освоение как можно большего объема информации, а развитие умений и навыков поиска неизвестной информации... Как об этом и писал Зиммель более 100 лет назад.

Важнейшая характеристика *социологии жизни* Зиммеля – «понимание действительности как процесса дифференциации жизни, отлагающейся в формах культуры, которые затем начинают ее стеснять и отбрасываются, заменяясь новыми формами» [26, С. 6]. Жизнь рассматривается социологом «во всей ее подвижности и многообразии» [6, С. 19]. Поток жизни каждого человека, поток социальной жизни «абсолютно целен и непрерывен». Выделяя те или иные события и поступки, мы лишь подходим к этому потоку «с заранее предвзятым понятием, выкраиваем из него тот или иной кусок, который составляет, однако, столь же неотъемлемую его принадлежность, как и всякая другая его часть, протекающая между двумя любыми моментами времени». «Как бы ни были относительно резки границы между отдельными поступками, на которые внешне разделяется наше поведение, внутренне жизнь... образует непрерывную текучесть, в которой каждое мгновение представляет собою беспрестанно оформляющееся, преобразовывающееся целое, где ни одна часть не может быть резко отграничена от другой и где каждая часть обнаруживает свой смысл лишь внутри и с точки зрения всего целого» [Там же, С. 25].

Важнейшим компонентом социологии жизни Зиммеля является его теория *культуры*. Культура понимается им как разнообразные явления («общественное устройство, художественные произведения, религии, научные познания, техника и т.п.»), «создаваемые творческой стихией жизни», «находящей в них формы своего воплощения». «Явления эти принимают в себя набегающие волны жизненной стихии, придавая им содержание, форму и порядок и предоставляя им известный простор» [8, С. 63].



Жизнь, «творческая стихия жизни» – процессуальна. Явления культуры – «уже в момент их возникновения ... устойчивы в беспокойном ритме жизни, ее приливах и отливах, ее постоянном обновлении, в неизменном расщеплении и воссоединении» [Там же]. В этом Зиммель видит источник *противоречия культуры*, которое – по его оценке – порождает «конфликт современной (ему) культуры». «Жизнь быстро выходит из поставленных ей пределов, не находя в них достаточного простора». Она «стремится неустанно вперед, ее беспокойная ритмика в каждом новом содержании созданных ею форм контрастирует с постоянством ее бытия или вневременностью ее значения» [Там же]. В процессе постоянного обновления культуры происходит «вытеснение старых форм новыми» [Там же, С. 64]¹. Соглашаясь с «моралиста-

¹ Не останавливаясь на этом подробнее, отметим, что Зиммель в характеристике конфликта мирового хозяйства близок к Марксу: «постоянно усиливался рост хозяйственных сил, которые, не вмещаясь в поставленные им пределы, свергали с себя то в медленно протекающих, то бурных революциях, растущий гнет застывших форм

ми, ценителями старого доброго времени, людьми строгого чувства стиля» в их критике «все растущей бесформенности современной жизни», Зиммель справедливо указывает на недооценку ими «того, что происходит не только отрицание традиционных форм и что причиной смены этих форм является положительный инстинкт жизни» [8, С. 68].

Зиммель, возможно, в достаточно абстрактной форме раскрыл одно из основных противоречий культуры (в полной мере относящихся и к образованию) – «беспрестанную смену культурных содержаний». А вместе с тем и поставил проблему, острота которой с годами – по мере лавинообразного роста культурной информации – нарастает: как оптимальнее сочетать в развитии образования устойчивость и изменчивость, стабильность и обновление?

Теория культуры Зиммеля и сегодня значима для системы образования уже тем, что она ориентирует – в качестве целей образования и воспитания – не только на освоение богатств человеческой культуры (с учетом, что они не только накапливаются, но и устаревают), но на *формирование человека культурного, человека творческого*. Зиммелевская идея о назначении культуры как обеспечения «пути души к себе самой» [11, С. 481] – «служить развитию нашей внутренней *тотальности*» [Там же, С. 480] – реализовалась в разграничении «объективной культуры» и «субъективной культуры». Как объективную культуру Зиммель обозначает «те вещи, которые в своей разработке, в своем подъеме, свершении ведут к самоосуществлению души, либо представляют собой те отрезки пути, по которому индивид или сообщество должны идти к более возвышенному существованию». Под субъективной культурой он подразумевает «достигнутую меру развития личностей» [Там же, С. 481]. «По своему жизненному содержанию» культура в трактовке немецкого социолога «есть особым образом затянутый узел, в котором переплетаются субъект и объект» [Там же].

Но в процессе развития между *предметной, вещественной и личностной сторонами* культуры возникают противоречия, обострение которых порождает конфликт. Субъективная культура выступает как «господствующая конечная цель». Ее мера, по мнению Зиммеля, «является мерой участия душевных процессов во всех этих объективных благах и совершенствах». Характерен и его вывод: «Конечно, субъективной культуры не существует без объективной, поскольку развитие или состояние субъекта лишь настолько является культурным, насколько субъект подключает к своему жизненному пути перерабатываемые им объекты. Более того, объективная культура может обрести относительную самостоятельность по отношению к субъективной культуре, поскольку в ней «культивируются», т.е. создаются культивируемые объекты, значение которых лишь отчасти востребуется субъектами». Особое внимание он уделяет «эпохам всеобщего развития и разделения труда», когда «культурные достижения разрастаются в само сущие ряды, вещи делаются все совершеннее, духовнее, целесообразнее по внутрен-



с целью заменить их другим способом производства, более соответствующим действительному соотношению сил» (там же).

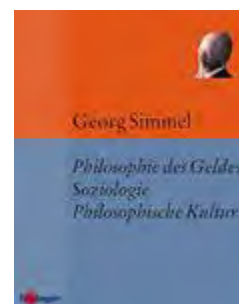
ней логике предметов, что не сопровождается таким же культивированием субъекта». При этом такое «культивирование» «и *не может* возрасти в той же степени, как все расширяющаяся объективная область вещей, разделенная между бесчисленными ее работниками. Историческое развитие идет ко все большей дифференциации предметных достижений культуры, равно как и к многообразию культурных состояний индивидов». «Диссонансы современной жизни – в особенности все то, что связано с техникой в различных областях, и с одновременным недовольством техникой, – проистекают по большей части из того, – делает вывод Зиммель, – что вещи становятся все более культивируемыми, тогда как человек все менее способен обрести совершенство субъективной жизни с помощью совершенствования объектов» [См.: Там же, С. 481-482.]. В условиях бурного развития промышленности, науки и техники на рубеже XIX – XX вв. Зиммель с горечью отмечает «культурное отставание» личности, нивелирование ее индивидуальности.

Теория культуры Зиммеля получила развитие в теории творчества нашего с Валерой учителя – Льва Наумовича Когана. Он выделял три вида творчества – *созидание* (творение) культурных ценностей; *творческое освоение* (сотворчество) уже созданных произведений культуры; *развитие творческих способностей* личности, формирование ее готовности к созиданию нового.

Но сегодня лишь немногие учителя и преподаватели поднимаются в своей педагогической деятельности до комплексной постановки и решения этой триединой задачи. Между тем, именно здесь таится, на наш взгляд, огромный потенциал оптимизации системы образования. Важно не только знакомить с творчеством деятелей культуры (в широком – «зиммелевском» – диапазоне, не сводя её, как нередко делается в вузовских курсах «культурологии» или школьном курсе «МХК» /мировая художественная культура/, к искусству). Существеннее – пробуждать и развивать творческие способности, побуждать к сотворчеству. ЕГЭ вызвал протесты педагогической общественности именно потому, что он сориентирован не на творчество и сотворчество, а на исполнительность, заучивание и память.

Существенной конкретизацией общей теории культуры Зиммеля является разграничение им *мужской* и *женской* культур¹.

«Культура человечества, – обосновывал он свой подход, – не является по своему чистому объективному содержанию чем-то как бы бесполом и ствие своей объективности отнюдь не находится по ту сторону различия между мужчиной и женщиной. Напротив, наша объективная культура является – за исключением очень немногих областей – только мужской» [5, С. 235]. При этом – в духе его формальной социологии – речь у Зиммеля не идет о гендерных типах культуры. Скорее он стремится выделить мужские и



¹ Этому посвящено отдельное эссе ученого [5]. См. также: [1; 23]. Раздел книги Э.В. Соколова использован нами при подготовке таблицы.

женские культурные качества, которые в разных пропорциях могут проявляться и у мужчин, и у женщин (См.: Табл. 15).

Таблица 15

Зиммель о «мужских» и «женских» культурных качествах

Мужское начало	Женское начало
Существо экстравертное, становящееся	Интровертна, целостна, инертна
Сила, агрессивность, существо эксцентрическое, инструментальное	Ее внутренний мир прочен и эмоционально насыщен, ее деятельность направлена не на переустройство мира, а на укрепление собственной души и ближайшего окружения, которое есть для нее продолжение внутренней жизни.
Созидание вещей, произведений духа, форм объективизированной жизни. Мужчина приходит в дом, но не создает, не поддерживает его. Он ориентируется на «бездомное» пространство, каждый раз заново организуемое и наполняемое. Сегодняшняя культура – наука, техника, торговля, военное дело – мужское творение, ориентированное на внешнюю, отдаленную цель, а не на развитие личности.	Обретает смысл жизни не во внешнем деянии или реализации отдаленной цели, а в сиюминутных поступках. Великое ее творение – Дом. Только она способна вдохнуть жизнь в беспорядочный конгломерат вещей, привычек, воспоминаний, которые мы называем домом. «Малые» пространства публичной жизни – салон, клуб, театральная сцена – становятся живыми и уютными, как только женщина делает их подобием дома.
Может с воодушевлением предаваться занятиям, не соответствующим его природе, труднее осознает свое призвание	Обладает устойчивым ядром личности, которое легко и непосредственно выражается даже в самых малозначительных действиях, не склонна задумываться о своем призвании и предназначении.
Экспансия вовне, стремление вырваться из всяких границ. Мужчина «всегда в пути». Он живет будущим и отдаленным, он – прирожденный нарушитель границ, часто не в ладах с законом. «Дуалистическая, беспокойная, отдающаяся неопределенности становления сущность мужчин ищет своего выражения в объективной деятельности. Все флюктуирующие расчленения культурного процесса, под воздействием которых мужчина, выражаясь символически, как бы отрывается в своем развитии от почвы природного бытия, создают свой противовес в прочных, объективных, надындивидуальных творениях, на создание которых направлена культурная деятельность мужчины как такового, будь он король или извозчик».	Она всегда «у себя дома», живет настоящим и близким, служит интересам сегодняшнего дня, создает дом, семью, охраняет те границы и устои, которые существуют сегодня. «Верность» – ее экзистенциальная характеристика. Она менее склонна философствовать, ведь смысл жизни она ощущает непосредственно. Женщину «мы ощущаем не столько по идее становления, сколько по идее бытия... Свое «обратное действие» и тем самым равновесие общечеловеческого существования оно обретает в характере содержаний женской деятельности; они представляют собой нечто текущее, предающееся отдельному моменту, становящееся и исчезающее по требованию мгновения, – не построение в каком-либо смысле прочного, надличностного культурного мира, а служение дню и людям, позволяющим этому построению подняться»
Тоталитарный строй и хаотизация мира	Животное существование или чистая духовность, не имеющая никаких внешних, утилитарных задач
Его истина – инструментальна, соответствует задачам того дела, которым он занят. Он долго сомневается и колеблется, прежде чем на что-нибудь решиться. Он логичней, рациональней, беспристрастней. Мужчина свободно чувствует себя в раздробленном мире внешних, отчужденных форм. Это дает ему житейское преимущество перед женщиной, но не возвышает духовно.	Она легко, не задумываясь, реализует свои душевные стремления, не считаясь часто ни с логикой, ни с этикетом. Непоследовательность, бестактность, чрезмерная откровенность – свойственны ей, но не из-за ее внутренней «ненадежности», а потому, что ее сущность не соответствует безличным требованиям мужской культуры

Перспективы преодоления конфликта современной культуры Зиммель связывает с более широким проявлением женского начала: «Существующая культура отнюдь не нейтральна, но, за исключением домашнего хозяйства, всецело выкроена по мужской мерке и потому должна дать достаточный простор для другой культуры, выражающей собой особенности женской натуры. Создание такого рода нового нюанса, даже новой части света в культуре явилось бы

настоящим приобретением, которое может дать объективной культуре современное женское движение» [5, С. 265].

И все-таки подход Зиммеля интересен не только поддержкой феминистского движения, глубокими наблюдениями о социально-психологических особенностях социокультурной деятельности мужчин и женщин (в последнем случае – особенно важны его размышления о Доме). Зиммель углубил теорию культуры, раскрыв единство созидания культуры и освоения культуры, показав, каким *разнообразным* может быть *отношение личности к культуре*. И это – еще один урок Зиммеля современным педагогам: пути человека (школьника, студента) к вершинам человеческой культуры разнообразны и важно помочь выбрать свой путь, наиболее отвечающий особенностям данной личности.



Социология жизни Зиммеля значима своим *аксиологическим (ценностным)* аспектом. С одной стороны, он отмечает объективность существования общества: «Общество есть объективное единство, не нуждающееся в созерцателе, который предполагался бы понятием «общество». С другой стороны, – «общество есть «мое представление», т.е. основано на активности сознания» [7, С. 511]. «Единству человека с человеком» аналогии в пространственном мире нет. Суть этого единства – «в понимании, любви, совместном труде» [Там же].

Соответственно «вся наша жизнь, – по мнению социолога, – со стороны сознания, протекает в чувствах ценности и соображениях о ценности и вообще обретает смысл и значение лишь благодаря тому, что механически разворачивающиеся элементы действительности, помимо своего вещественного содержания (S c h e g e h l t), имеют для нас бесконечно многообразные меры и виды ценности» [16]. «Ценностью вещи мы называем именно то, что привлекает наш интерес к этой вещи, – указывает Зиммель, – тот внутренний процесс – вследствие своей фундаментальности не поддающийся определению – без которого невозможно практическое отношение ни к чему на свете. Всякое человеческое творчество есть по своей цели творчество ценностей и даже разрушение может привлекать лишь постольку, поскольку оно есть разрушение ценностей» [17, С. 466]. Аксиологическому подходу социолога соответствует его представление о двух мирах (тут он созвучен с Г. Риккертом): «Над миром бытия возвышается мир ценностей, мир, правда, существующий лишь в сфере наших стремлений, наших чувств, мир, дающий совершенно иную классификацию вещей и отношений, чем та, которая соответствует простому бытию, но в то же время это самое бытие получает для нас какое-нибудь значение лишь благодаря ему, миру ценностей» [Там же]. Зиммель не отвергает мир бытия, но его интересует именно то, каким этот мир представляется человеку, насколько он значим, ценен для него, насколько он становится «его» миром.

При этом подчеркивается возможность *разнообразия ценностей*. Каждый объект «должен для нас занимать совершенно определенное место на шкале ценностей – начиная от высших и, далее, через безразличие – к негативным ценностям; ибо безразличие есть отказ от оценки, который по существу своему может быть очень позитивным» [16].

В словах Зиммеля своеобразный призыв к педагогам и нашего времени – отказаться от навязывания детям, подросткам, молодежи своего мнения, стремиться к выработке у каждого школьника, студента своей «шкалы ценностей». Пишу об этом и вспоминаю эпизод школьной жизни моего старшего сына, ставшего уже доктором социологических наук, – его отказ писать сочинение на типичную тогда тему «За что я люблю Наташу Ростову?» А, действительно, почему все должны ее любить? Разве в реальной жизни не распространены весьма противоречивые ситуации, проблемы, применительно к которым однозначные оценки неправомерны? Понятно, что шкала оценок не может быть чисто субъективным делом, понятно и то, что общезначимые ценности становятся таковыми в результате достаточно длительного культурно-исторического процесса. Как справедливо писал один из любимых моих поэтов С. Я. Маршак:

Старик Шекспир не сразу стал Шекспиром.

Не сразу он из ряда вышел вон.

Века прошли, пока он целым миром

Был в звание Шекспира возведен.

Когда сегодня предпринимаются попытки пересмотреть содержание курса литературы для старшеклассников, у меня это вызывает противоречивые чувства. С одной стороны, ясно, что с годами он должен изменяться. С другой, – не только у Президента вызывает опасение, что из школьных программ «исчезают Лесков, Алексей Толстой, «Медный всадник» Пушкина, «Дама с собачкой» Чехова» [19]. Но самое главное – всякая обязательность должна иметь пределы, не мешая учителю «влюбить» своих учащихся в своего «любимого» поэта или писателя, не ограничивая возможности любого из учеников «полюбить» что-то вне школьной программы¹.

Отмеченное Зиммелем разнообразие ценностей и характеристика «качественной чуждости» «между объективной и субъективной сторонами высоких культур» подводит его к проблеме «количественной неограниченности», с которой книга следует за книгой, открытие за открытием, художественное произведение за художественным произведением». Эта «своего рода формальная неограниченность» предстает «перед индивидом с притязанием быть воспринятой им». Но конкретный индивид, «будучи определен в своей форме и ограничен в своей способности восприятия», может удовлетворить эти притязания «во все менее полной мере». Тем самым, социолог зафиксировал превращение *выбора* в острейшую проблему культуры. Ситуация осложняется из-за гипертрофированного роста культуры *вещей*. Вещи получают «громадную сферу распространения», все больше привлекая «интересы и надежды» людей. В итоге на второй план отодвигается «более конечная задача приобщения индивидуальных субъек-

¹ Эти строки были уже написаны, когда в «Известиях» в разделе «Мнения» появилась статья В. Назарова «Литература в футляре образовательного стандарта» [21]. Не соглашаясь с абсолютизацией автором ненужности любых стандартов по литературе, считаю его рассуждения во многом созвучными с моими: «Смысл изучения литературы состоит не в том, чтобы прочитать какой-то набор книг. Даже если читать всю жизнь, все равно не прочтешь всего, что потенциально заслуживает внимания. Смысл изучения литературы в другом: пробудить в человеке интерес к чтению, к изучению своей истории и культуры. Человек должен научиться сопереживать давно ушедшим эпохам и героям, иногда даже вымышленным». Я бы в первой фразе вставил слово «только»: «Смысл изучения литературы состоит не *только* в том...».

ектов к культуре» [9, С. 490-491]. Тонкий диагност Зиммель чутко уловил нарастающую угрозу потребительства, культа вещей.

Важнейший индикатор «кризиса культуры» – для Зиммеля – «жизнь стала пустой и бессмысленной». Это проявляется многопланово:

- «индивидуальное развитие извлекает из социальных норм только изысканность поведения в обществе, из искусств – бесплодное наслаждение, из технических успехов – отрицательную сторону безделья и невозмутимость ничем не заполненного дня»;
- «вещи становятся все более культивируемыми, тогда как человек все менее способен обрести совершенство субъективной жизни»;
- «возникает род формально субъективной культуры без внутреннего сплетения с элементами содержания» [8, С. 91];
- «чрезмерность специализации, столь тягостная теперь во всех отраслях труда и все растущая под демоническим гнетом собственной закономерности труда» [Там же, С. 102];
- «тягость связанности и перегруженности нашей жизни тысячами ненужностей, от которых мы все-таки никак не освободимся, вся постоянная «возбужденность» культурного человека, не возбуждающая его при этом к самостоятельному творчеству, все бесплодные знания и наслаждения тысячью вещей, не могущих, однако, быть вовлеченными в наше развитие, но как балласт его обременяющих» [Там же, С. 106].



Интересна в данном плане оценка Зиммелем «усилившегося развития всеобщего школьного образования»: с одной стороны, он видит в этом «устранение резких различий в духовном уровне», с другой – «установление известного равенства» он соотносит с «предоставлением каждому отдельному человеку возможности проявления его индивидуальных способностей, в чем ему было отказано раньше» [15, С. 361]. Его представление о равенстве (тут он проявлял солидарность с требованиями социалистов) не имеет ничего общего с уравнительностью, нивелировкой. Он с пониманием относится к тому, что «учение о равенстве всех людей часто сопряжено с крайним индивидуализмом» [Там же].

Кризис современного ему общества и культуры Зиммель соотносил с противоречивым влиянием «интеллектуализма» и «денег». Интеллектуализм породил «характерное для нового времени возвеличивание науки», «веру в нее», в ее способность обеспечить «полноту жизни». Но реалии «всепроникающего денежного хозяйства» определяют «ни с чем не считающуюся рациональность, неприятие субъективных моментов». Распространяется «*продажность*» не только вещей, но и людей.

Социолог, расширительно толкуя феномен «*проституции*», говорит о «проституировании» культуры и общества. Происходит отчуждение личности, человек оказывается связанным с другими людьми не духовно, культурно, «лишь вещным, т. е. опосредуемым деньгами, образом».

«Денежное хозяйство и преобладание рассудочности, – по Зиммелю, – стоят в теснейшей связи между собою. Им обоим свойственно конкретное *деловое отношение* к людям и вещам, при котором нередко формальная справедливость сочетается с беспощадной жестокостью. Чисто рассудочный человек равнодушен ко всему, что по существу индивидуально, так как индивидуальное может вызвать такое отношение и реагирование, которое не исчерпывается одной логикой; точно также принцип денег устраняет всякую индивидуальность явлений. Деньги спрашивают только о том, что является общим для всех соответственных явлений, а именно о меновой ценности, «которая нивелирует всякое качество и всякую оригинальность под единственный критерий количества» [3].

Утверждение *рассудочных отношений* ведет к *умалению душевных отношений*. «Все душевные отношения между людьми основаны на их индивидуальности, – подчеркивает Зиммель, – тогда как рассудочные отношения считаются с людьми как с цифрами, как с элементами, по существу совершенно безразличными, ценными лишь по их объективным поддающимся точному взвешиванию трудам» [Там же].

«Дух современности все более и более проникается математикой, – продолжает социолог фиксировать симптомы кризиса культуры. – Идеалу естествознания, – превратить мир в арифметическую задачу, уложить каждую часть его в математическую формулу, – соответствует математическая точность практической жизни, вытекающая из денежного хозяйства; это оно так заполнило день такого множества людей взвешиванием, сосчитыванием, числовыми определениями, переводом качественных ценностей на количественные. Этот арифметический характер денег внес в отношение между элементами жизни определенность, точность в определении равноценностей и различий, безусловность договоров и условий». Но самое главное – *душевность сменяется расчетливостью*¹.



Все это и определяет «возмущение субъекта против нивелирования его и поглощения общественно-техническим механизмом»; «стремление индивидуума охранить свою самостоятельность и самобытность от насилия со стороны общества, исторической традиции, внешней культуры и техники жизни», из чего, – по Зиммелю, – вытекают «глубочайшие проблемы современной жизни» [3].

Парадоксально, но сегодня – на волне возрождения «дикого капитализма» – мысли немецкого социолога о пагубном влиянии на культуру (и образование!) «культы денег» и голого материального расчета вновь становятся актуальными.

¹ Вспоминается шутка Валерия Трофимовича Шапка – пародия на такую расчетливость: «Что я буду иметь в ответ на свою бескорыстную любовь»... В этом плане характерны дискуссии в студенческой среде о мотивации брака: «Брак – по любви или по расчету». Приоритетом, как правило, выступает «расчет». С этим можно было бы согласиться, если бы речь шла о «психологическом расчете» (оценке будущего супруга, например, как семьянина, его надежности и т.д.). Но зачастую все сводится к материальному расчету.

Концентрированным воплощением «кризиса современной культуры» для Зиммеля была духовная жизнь *большого города*. Его яркое социокультурное сравнение жизни в большом городе и в малых городах, селах сохраняет свою значимость и сегодня, во многом помогая понять специфику работы школ в разных типах поселения, особенности адаптации абитуриентов-жителей малых городов и сел к учебе в вузе большого города (См.: Табл. 16).

Таблица 16

Сравнение духовной жизни в больших городах и в малых городах и селах

Большой город	Малый город, село
«Повышенная нервность жизни, происходящая от быстрой и непрерывной смены внешних и внутренних впечатлений». «Калейдоскоп быстро меняющихся картин, резкие границы в пределах одного моментального впечатления, неожиданно сбегающиеся ощущения» из-за «уличной суеты, быстрого темпа и многообразия хозяйственной, профессиональной и общественной жизни»	«Медленный, привычный и равномерный ритм душевной и умственной жизни»
«Преобладание интеллектуального характера душевной жизни». «Рассудок и есть самая гибкая из наших внутренних сил». «Он не нуждается в потрясениях и внутренней встряске, чтобы разобратся в смене и противоположности явлений» «Бесчувственное равнодушие» – «неумеренные наслаждения вызывают в человеке атрофию чувств» Преобладают «рассудочные», безличные отношения	«Больше требуется проявлений души и отношений, основанных на чувстве», которые «коренятся в менее доступных сознанию душевных сферах и вырастают скорее всего в спокойной атмосфере равновесия неизменных привычек». «Консервативное чувство только благодаря таким встряскам и потрясениям и может идти в ногу с ритмом внешних явлений» Преобладают «душевные» отношения, «обязательное знание индивидуальностей неизбежно делает отношения более проникнутыми чувством, отвлекает до известной степени от чисто объективной оценки людей по тому, что от них можно получить и чего они требуют в возмездие за свои услуги».
«Большие города были издавна центрами денежного хозяйства, так как разнообразие и сосредоточение в них обмена придало орудию обмена такое важное значение»	«Скудость ...обменных отношений»
«Житель большого города «свободен» (в духовном, утонченном смысле)». «Его внутренняя жизнь волнообразно широко распространяется по государству и вне его».	«Жителя маленького города» связывают «мелочность и предрассудки». «Сфера жизни маленького города обыкновенно замкнута в себе и ограничена собой»
«Обстоятельства и жизнь жителя большого города бывают обыкновенно чрезвычайно разнообразны и сложны, и, что особенно важно, благодаря скоплению такой массы людей со столь дифференцированными интересами». К этому прибавляются «большие расстояния, благодаря которым напрасные ожидания и запоздалые посещения приводят к ничем не возмещаемой потере времени»	«Маленький город как древности, так и средних веков клал личности пределы, – ее передвижению и внешним сношениям, ее самостоятельности и внутренней дифференциации»
«Пунктуальность, рассчитанность, точность, к которым принуждает жизнь большого города, ее сложность и пространственность» содействуют «уничтожению тех иррациональных, инстинктивных самовластных свойств и импульсов, которые имеют склонность самостоятельно определять формы жизни вместо того, чтобы брать ее извне в виде готовой схемы»	«Ценность жизни заключается именно в несхематическом, своеобразном, не поддающемся равному для всех определению»
«Внутренние отношения жителей больших городов друг к другу формально характеризуются замкнутостью, обособленностью». «Краткость и редкость встреч друг с другом»	«В маленьком городе ... знаешь почти каждого встречного и к каждому имеешь непосредственное отношение». «Частые и долгие встречи»

И понимаешь Зиммеля, который в очерке о Гёте приводит слова поэта:

«Что выберешь ты в облике своем,
С чем в вечности бы даже не расстался?
— Одно: что в цехе не был ни одним
И до конца любителем остался».

Пер. Б. В. Шапошникова.

Такое «отвращение» Гёте «к профессии и «цеху», – по Зиммелю, – «не является крайним индивидуализмом». Это отвращение – к предписанности, к заданности, к ограничению творческой самостоятельности (или говоря словами социолога, «к определяемости жизненной работы фиксированным и идеально предсуществующим содержанием»). Характерен и вывод Зиммеля: «Любительство и игра означают не что иное, как то, что жизненные энергии должны изживаться в полной независимости от таких внешних определений, которые, как бы ценны они ни были сами по себе, могут навязывать жизни, в качестве директивы, нечто принципиально ей чуждое» [4, С. 15].

Этот же подход «не навязывать жизни», чрезвычайно значимый и сегодня при осмыслении любых *ситуаций выбора* (профессии, вуза, места жительства и т.д.), Зиммель раскрывает, приводя слова Гёте: «Человек, который из-за других, не в силу собственной потребности, изводится ради денег, почета или еще чего-либо – всегда глупец» [Там же, С. 22]. В ракурсе такого подхода он критикует современное ему общество, где «жизненная интенция стольких современных людей представляет из себя неорганическое сращение рационалистической, даже бюрократической регулированности с анархической бесформенностью, в глубочайших своих основах имеет объяснение в указанном раздвоении субъективной и объективной обусловленности делания, тогда как Гете в силу их единства совершал, «играя», непрерывную, интенсивнейшую работу» [Там же, С. 22]. *Выбор* – «игра» в трактовке Зиммеля несовместим не только с заданностью, зарегулированностью, но и с анархическим своеволием. Основной мотив выбора для него – вслед за Гёте – не внешние для человека факторы, а его потребности.

Примечательно в этом плане и его *отношение к прагматизму*, получившему в это время распространение в американской философии (Ч. Пирс, У. Джеймс, Дж. Дьюи). Зиммель согласен, что «истиной для человека является та мысль, которая ему полезна» [Там же, С. 30]. Он даже отмечал, что «современные телеологические учения о познании основываются на том, что правильное представление об окружающем нас мире приводит к целесообразной и полезной деятельности». Но при этом делал очень существенное дополнение: ««здесь важно не то, чтобы человек имел данное представление, как внутренний элемент своей жизни, а только то, чтобы оно оказалось подходящим средством и целесообразной предпосылкой создания для нашей, направленной на отдельные моменты, деятельности желанной нам реакции мира на нас» [Там же, С. 31]. Тем самым, полезность, успешность нашей деятельности (включая и выбор) соотносится с достижением «желанной нам реакции». Социолог как бы обозначает проблему, удачно выраженную в одной современной песне: «Мы выбираем, нас выбирают, как это часто не совпадает...».

Одновременно он углубляет и понимание «практических знаний», определяя их как «суть, само собой разумеется, только нечто теоретическое, обращенное в практическую сторону» [8, С. 73].

Высказывает он свое отношение и занятиям *наукой ради науки*. Относя науку к тем видам деятельности, «в которых чаще всего обнаруживается самое основательное и бескорыстное углубление в свою задачу и полная самоотдача делу», Зиммель одновременно отвергает утверждения, что «наукой следует заниматься не ради ее полезности». Его позиция – четкая и определенная: «деятельность, от результатов которой люди не чувствовали бы ни выгоды, ни пользы, была бы не идеальной, а бессмысленной» [15, С. 364].

В *проблеме призвания*, ставшей у М. Вебера целостной социологической концепцией, Зиммель развивает идею Фихте о назначении человека: «Является ли назначением человека достижение того или иного определенного содержания, призван ли и желает ли он направлять свое бытие и свою деятельность на некую сумму единичных требований, или же он как целый должен быть чем-либо и делать что-либо всей тотальностью своего существа» [4, С. 211].

Симпатии социолога на стороне не *суммативного* (ориентация на «некую сумму единичных требований»), а *целостного* подхода. И вновь вопрос, обращенный в будущее, – в частности, к сегодняшним молодым людям, выбирающим профессию, и ко всем тем, кто им помогает, советует, рекомендует, – «в какой мере этот выбор соответствует данному человеку, насколько он осознан, соотносен с его потребностями, является ли он перспективным или он случаен, ситуативен?» Наши исследования мотивации брака, например, выявили достаточно широкую распространенность (у 35-40%) в молодежной среде мотивов «брак пишем – развод в уме», «сходить замуж» и т. д.

Еще один поворот в трактовке Зиммелем *призвания* – выявление противоречия, которое присуще каждому «субъекту разделения труда». В идеале должен быть достигнут «синтез внутреннего *призвания*, проистекающего из индивидуальных качеств, и направления со стороны внешних влияний, которые отводят индивиду определенное поле деятельности, даже если его дарования совсем и не определились». Но на практике – и тут реализуется социологический подход – «обе эти мотивировки, идущие с разных сторон», «часто дают почувствовать отсутствие взаимной гармонии. То, к чему побуждает внутренний голос, часто искажается и задерживается в своем развитии сверхличными определяющими условиями и притязаниями. Чего, наоборот, требуют от нас объективные возможности и положения, то часто неизмеримо далеко от нашего призвания, от того, на что мы, собственно, способны» [14, С. 146]. Выявлять и следовать своему призванию, по мнению Зиммеля, чрезвычайно важно для самой личности. «Призвание, – подчеркивает он, – некоторым определенным образом упорядочивая силы индивида, вызывает их развертывание и целесообразные сочетания, которые иначе были бы невозможны» [15, С. 357].

Проблема профессионального призвания предстает в работах Зиммеля и в иной плоскости. «Личности дифференцированы» в профессиональном плане и «общество расчленено на основе разделения труда». Разделение труда проявля-

ется в том, что «общество» как бы «производит в себе и предлагает некоторое «место», которое, правда, отличается от других по содержанию и очертаниям».

Говоря по-современному, возникает определенная профессионально-квалификационная структура. «Индивид занимает это место на основании внутреннего «призвания», квалификации, воспринимаемой как вполне личная».

Для реализации «профессионального призвания» необходима «гармония (как бы она ни возникала) между строением и жизненным процессом общества и индивидуальными качествами и импульсами». Эта гармония исходит из предпосылки: «для каждой личности есть в обществе позиция и род деятельности, к которым она «призвана», и императив: искать их, покуда не найдешь» [7, С. 525].

Но реализм подхода Зиммеля проявляется и в том, что он понимает, насколько сложно на практике обеспечить, чтобы «индивидуальность отдельного человека» нашла «какое-то место в структуре всеобщности». Сегодня профессионально-квалификационная структура общества стала гораздо сложнее и динамичнее, что еще более обострило данную проблему. И тем важнее в решении этой сложнейшей социальной проблемы учитывать рекомендации Зиммеля. А они обращены к обществу («невзирая на невозможность учесть в калькуляции индивидуальность», выстраивать структуры всеобщности «с расчетом на нее и на результаты ее деятельности»; подладить «внешнюю сетку общества» «под цели как бы извне подступающих к ней индивидуальностей, предлагая определенному изнутри их жизненному процессу такие места, где его особость становится необходимым звеном в жизни целого») и личности («быть социальным элементом», соотносить свои интересы с жизнью целого) [Там же, С. 525-526].



Зиммель внес заметный вклад в *развитие историко-культурологического анализа*. Основным инструментом такого анализа было выделение центральной идеи, «духа времени», «идейного фокуса для всех движений» [8, С. 65-66] определенной эпохи. XIX в., по Зиммелю, дал понятие «общество» как «подлинной реальности жизни», что имело и негативный аспект – «индивидуум стал рассматриваться как простой продукт скрещения социальных сил или как фикция, подобная атому», «выдвигается требование растворения личности в обществе» [Там же, С. 67].

Этому социолог противопоставляет новое мировоззрение, возникшее на пороге XX в., когда «понятие *жизни* выдвинулось на центральное место» [Там же]¹. В трактовке Зиммеля, как уже отмечалось выше, конфликт современной культуры проявлялся как «борьба между жизнью и формой», «борьба между индивидуализацией и обобщением» [Там же, С. 77].

В ракурсе этой борьбы Зиммель дает примечательную характеристику *молодежи*. Поскольку институционализация социологии образования опережала самоопределение социологии молодежи, то эта характери-



¹ Зиммель особо отмечает роль Ницше и Шопенгауэра в развитии концепции жизни.

ка может рассматриваться как вклад в развитие первой. Ведь она относилась в первую очередь к той молодежи, которая в этот период обучалась в школах и университетах. Зиммель в своеобразной форме фактически приходил к распространенному на рубеже веков образу молодежи в духе идей американского социолога С. Холла. Этот образ – своеобразный гибрид, сочетающий идущую от природы (психосексуального развития) *неуправляемость, стихийность* и идущую от культуры *управляемость* (подчинение индивидов социокультурным нормативам).

Описывая как одно из проявлений кризиса культуры «тоску» «части современной молодежи» «по совершенно абстрактному искусству», Зиммель соотносит это со «страстным стремлением» «жизни» «выказать себя непосредственно, без всяких прикрытий». При этом отмечается «необычайная подвижность жизненной стихии у юного поколения», которая «доводит эту тенденцию до абсолютной крайности» [Там же, С. 72].

Среди черт юного поколения социолог выделяет «стихию внешнего или внутреннего революционизма», всегда находившую опору у юных умов. «Если старость с падением жизненной энергии, – пишет Зиммель, – сосредоточивается все более и более на объективном содержании жизни (...ее форме), юношество более всего заинтересовано в самом процессе жизни. Оно стремится только изжить свои силы и избыток энергии, относясь совершенно безразлично, иногда весьма вероломно к самой обстановке». Наконец, подчеркивается и распространенность в молодежной среде «стремления к *оригинальности*, которое у многих юношей является выражением тщеславия и желанием быть чем-то сенсационным для себя и для других» [Там же, С. 72].

Во многом сходные характеристики дал Зиммель, *сравнивая разные возрастные периоды жизни* Гёте. «Полярная противоположность между молодостью и старостью» ему видится так: «в молодости процесс жизни перевешивает над ее содержаниями, в старости содержания над процессом. Молодость прежде всего хочет проявить и ощутить свое существование, предмет же – вообще говоря – существует ... лишь постольку, поскольку это протекает на нем». То, что называют «ветреностью молодости», – по Зиммелю, – означает лишь то, что ее жизненные содержания еще не совсем самоценны и поэтому легко могут быть сменяемы, лишь этого потребует господствующий интерес, а именно: выявление распирающих сил, интенсивность жизненного процесса, ощущение субъективного бытия». «Старость же, замедляя самое течение, понижая жизненную функцию как таковую, повышает для себя сверхсубъективную значимость предметного содержания мира; бытие вещей независимо от собственной ее жизни ощущается ею с оттенком некоей большей окончательности». Возвращаясь к этой проблеме в эссе «Приключение», он отмечает: «Только молодости ведом в общем такой перевес жизненного процесса над содержаниями жизни, тогда как в старости, когда этот процесс начинает замедляться и застывать, главным становятся содержания, которые протекают или пребывают в своего рода вневременности, индифферентности по отношению к темпу и страсти их переживания» [13, С. 222].

Зиммель приводит слова Гёте «ошибки хороши, покуда мы молоды; не следует только волочить их за собою в старость». Но уточняет: «*Ошибки для молодости «хороши»*», потому что ей вообще не важно познание в его предметной ценности, но ей важно становление, рост, бытие; то, что им служит, то хорошо, все равно – правильно оно или ложно как содержание, находящее себе критерий в сопоставлении с объектами». Наконец, социолог отмечает качественное различие в *понимании нравственных категорий* молодыми и старыми людьми: «Юноше добро и зло кажутся нередко одним и тем же, потому что ему важны не содержания, а жизненный процесс, который не имеет никакого принципиального отношения к этому разделению, проистекающему от объективных норм: во всяком случае для юноши «доброе и злое» – нечто, что мы суть, в то время как старческие понятия «добродетели и порока» – нечто, что мы имеем, что уже идеально, в большей степени отделилось от основы жизни» [4, С. 213-215].

Обобщая сопоставление юности и старости, Зиммель разграничивает «романтическое» и «историческое» восприятие жизни. «Для романтической настроенности все дело в жизни, в ее непосредственности, следовательно, и в индивидуальности каждой ее формы, ее «Здесь» и «Теперь». «Историческое восприятие», свойственное старости, «направлено в своей объективности на ретроспективное размышление, на картину жизненных содержаний, из которых сама непосредственность жизни исчезла» [13, С. 223]. В 1960-е гг. Д. Белл, как бы перекликаясь с Зиммелем, в своей теории «революции растущих ожиданий» отмечал, что старшее поколение видит в настоящем «достигнутое», молодежь же – исходный рубеж.

Понятно, что любые характеристики черт поколений условны и исторически конкретны. Было бы неверным переносить зиммелевские характеристики молодого поколения рубежа XIX-XX вв. на современную российскую молодежь. Но нельзя и отрицать глубину его оценок, их значимость для работы с молодежью сегодня. И еще один важный момент – педагогический процесс в современных условиях, как правило, является *разновозрастным взаимодействием*. К тому же – как негативный результат последних десятилетий – и учительский, и преподавательский корпус значительно постарел. Соответственно, возрастной разрыв между воспитателями и воспитуемыми значительно усилился. И тем настоятельнее звучит рекомендация, вытекающая из подхода Зиммеля, – возрастные особенности своих учащихся и студентов мы должны изучать, знать и учитывать.

Наиболее наглядно, на наш взгляд, диалектика социального и индивидуального раскрыта Зиммелем на примере такого социокультурного феномена как *мода* [10]. Мода рассматривается им «как одна из многих форм жизни, посредством которых тенденция к социальному выравниванию соединяется с тенденцией к индивидуальному различию и изменению в единой деятельности» [Там же, С. 268]. Соотносится это с дуализмом



каждого человека: «мы, с одной стороны, стремимся к всеобщему, с другой – к постижению единичного». Соответственно, «вся история общества проходит в борьбе, компромиссах и в медленно достигаемых и быстро утрачиваемых примирениях, которые совершаются между растворением в нашей социальной группе и выходом из нее» [Там же].

Углубляя анализ противоречивости моды, Зиммель выделил две взаимосвязанные характеристики моды [Там же, С. 269]:

- «подражание данному образцу», что «удовлетворяет потребности в социальной опоре, приводит отдельного человека на колею, по которой следуют все, дает всеобщее, превращающее поведение индивида просто в пример»;
- «удовлетворяет потребность в различии, тенденцию к дифференциации, к изменению, к выделению из общей массы».

В связи с первой тенденцией социолог уточняет подход Тарда, преодолевая присущую тому абсолютизацию подражания. Одновременно отмечаются *факторы привлекательности подражания*: «возможность целенаправленной и осмысленной деятельности и там, где нет ничего личного и творческого»; «дает индивиду уверенность в том, что он в своих действиях не одинок»; «дает нам на практике своеобразное успокоение»; возможность «переносить на другого не только требование продуктивной энергии, но и ответственность за связанные с этим действия»; «освобождает индивида от мучений, связанных с выбором, и позволяет ему выступать просто в качестве творения группы, сосуда социальных содержаний» [Там же].

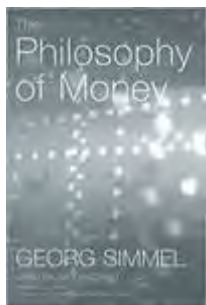
Характеризуя вторую тенденцию, Зиммель отмечает «смену содержания», которая «придает моде сегодняшнего дня индивидуальный отпечаток, отличающий ее от моды вчерашнего и завтрашнего дня». Свою дифференцирующую роль играют и классовые различия в моде – речь идет не только «об отливке моды высшего сословия от моды низшего»; не менее существенно и то, что «высшее сословие от нее сразу же отказывается, как только она начинает проникать в низшую сферу» [Там же]. Мода «внутренне соединяя определенный круг и вместе с тем отделяет его от других». «Связывать и разъединять – таковы две основные функции» моды [Там же]. Как «существенный признак моды» Зиммель указывает и то, что «она стрижет все индивидуальности под одну гребенку» [Там же, С. 283].

Эти социальные функции определяют возможную нецелесообразность моды. «Наша одежда по существу соответствует нашим потребностям, – подчеркивает Зиммель, – но в форме, которую придает ей мода: следует ли носить широкие или узкие юбки, взбитые или округлые прически, пестрые или черные галстуки, нет и следа целесообразности». И продолжает: «Модным подчас становится столь уродливое и отвратительное, будто мода хочет проявить свою власть именно в том, что мы готовы принять по ее воле самое несуразное» [Там же, С. 270].

Представляют интерес и выявленные Зиммелем феномены – «намеренная немодность» [Там же, С. 279] («если следование моде является подражанием социальному примеру, то намеренная немодность – подражание ему с обрат-



ным знаком»; «быть немодным» «может стать модой»¹), «нивелирующая маскировка моды» (к которой некоторые люди прибегают «из боязливого опасения выдать особенностью своего внешнего вида особенность своей глубочайшей внутренней сущности») [Там же, С. 283]. Не менее глубок и вывод Зиммеля: «Мода – также одна из тех форм, посредством которых люди, жертвующие внешней стороной, подчиняясь рабству общего, хотят тем полнее спасти внутреннюю свободу» [Там же, С. 284].



Мы намеренно столь подробно остановились на зиммелевском анализе моды, показавшем, что «в моде своеобразно соединяются различные измерения жизни, что мода является сложным образованием, в котором присутствуют все основные, противоположные друг другу направленности души» [Там же, С. 289]. Уверены, этот анализ и сегодня полезен каждому, кто профессионально занимается обучением и воспитанием молодежи, наиболее подверженной влиянию моды. Моды меняются, но мода как социальное явление не умирает. «Борцам» против той или иной моды не мешало бы прислушаться к совету Зиммеля. Сколько бы усилий не было потрачено впустую, скольких бы межличностных и межпоколенческих проблем удалось бы избежать!

Зиммель фиксирует, что «специфически «нетерпеливый» темп современной жизни» ускоряет динамику изменений в моде. Утверждается «привлекательность новизны и вместе с тем преходящести». Как следствие – «глубокие, прочные, несомненные убеждения все больше теряют свою силу», что является «одним из оснований господства моды в наши дни в сознании людей»; расширяется «арена сиюминутных, изменяющихся элементов жизни». Все это порождает «разрыв с прошлым», который «все более связывает сознание с настоящим». «Это акцентирование настоящего, – отмечает Зиммель, – есть одновременно... и акцентирование изменения».

На примере Казановы он рассматривает и другой аспект проблемы [13, С. 214-215]: «опьянение моментом (причем я хотел бы поставить акцент больше на момент, чем на опьянение) как бы полностью поглощало перспективу будущего». «Искатель приключений – по Зиммелю – самый яркий пример неисторического человека, существа, пребывающего в настоящем»; «для него не существует будущего». Но вся проблема состоит в том, что человек, конечно, может «разорвать с прошлым», для него может «не существовать будущего», но объективная взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего существует независимо от него. Человек, который «подвластен чувству настоящего», не учится на ошибках «прошлого» и оказывается не очень готовым к испытаниям в «будущем».



¹ Характеризуя «тенденциозную немодность», Зиммель отмечает в качестве примеров: «превращение атеизма в религию», который стал отличаться таким же фанатизмом, такой же нетерпимостью, такой же способностью удовлетворять душевные потребности, как те, которые были свойственны религии»; «свободу, сломившую тиранию», которая «часто оказывается не менее тиранической и насильственной, чем ее преодоленный враг» [Там же, С. 279-280]. К сожалению, как часто последующая история XX-XXI вв. доказывала правоту и глубину выводов немецкого социолога.

При этом социолог прогнозирует, что «данная культурная тенденция» будет проявляться «во всех областях, отнюдь не только в манере одеваться, следовать моде» [Там же, С. 275]. И прогноз Зиммеля сбылся, реализовавшись в феномен «ноуви́зма» (ориентир – от англ. now – «здесь и сейчас»), изученный американскими социологами в 1960-1970-х гг., а сегодня распространившийся в молодежной среде и России.

Завершить хотелось бы словами Зиммеля о взаимодействии образования и культуры: Культура – «развитие личного бытия». «Мы не тогда культурны, когда достигли того или иного знания или умения, но только в том случае, если все достигнутое служит» развитию и совершенствованию целостной личности [8, С. 83]. «Мы научаемся, становимся сознательнее, богаче способностями и наслаждениями, может быть, «образованнее»; но культурность наша тем не подвигается вперед, ибо мы хоть переходим от низших знаний и умений к высшим, но не от низшей ступени нас самих к высшей ступени нас самих» [Там же, С. 95]. Подлинная цель образования – в духе теории культуры Зиммеля – всемерно способствовать каждому из нас подниматься «к *высшей ступени нас самих*».

Список литературы:

1. Simmel G. Das Relative und das Absolute im Geschlechter Problem // Philosophische Kultur. Leipzig. 1919. S.69-80.
2. Simmel G. Grundfragen der Soziologie (Individuum und Gesellschaft). B.; Leipzig, 1917 (2012. 112 S.)
3. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/logos/2002/3/zim.html>
4. Зиммель Г. Гёте /Пер. с нем А. Б. Габричевского. М.: ГАХН, 1928. 265 с.
5. Зиммель Г. Женская культура // Зиммель Г. Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С. 234–265.
6. Зиммель Г. Индивидуальный закон. К истолкованию принципа этики // Зиммель Г. Избранные работы. Пер. с нем. Киев: Ника-Центр 2006. С. 11-60.
7. Зиммель Г. Как возможно общество? // Зиммель Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни - М.: Юристъ, 1996. С. 510-526.
8. Зиммель Г. Конфликт современной культуры // Зиммель Г. Избранные работы. Пер. с нем. Киев: Ника-Центр 2006. С. 61-79.
9. Зиммель Г. Кризис культуры // Зиммель Г. Избранное. Т. 1. Философия культуры. М.: Юристъ, 1996. С. 489-493.
10. Зиммель Г. Мода // Г.Зиммель. Избранное. Т.2. Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С.266-291.
11. Зиммель Г. О сущности культуры // Зиммель Г. Избранное. Т. 1. Философия культуры. М.: Юристъ, 1996. С. 475-482.
12. Зиммель Г. Общение. Пример чистой, или формальной социологии // Зиммель Г.. Избранное. Том 2. М.: Юристъ, 1996. С. 486-526
13. Зиммель Г. Приключение // Г.Зиммель. Избранное. Т.2. Созерцание жизни. М.: Юристъ, 1996. С. 212-226.
14. Зиммель Г. Религия. Социально-психологический этюд // Зиммель Г. Избранные работы. Пер. с нем. Киев: Ника-Центр 2006. С. 105-157.
15. Зиммель Г. Социальная дифференциация // Зиммель Г. Избранное. Т. 2. М.: Юристъ, 1996. С. 301-465
16. Зиммель Г. Философия денег [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.srines.com/book_897_chapter_13_Georg_Zimmel_FILOSOFIJA_DENEG.html

17. Зиммель Г. Философия труда // Зиммель Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996. С.466-485.
18. Зубок Ю. А. Исключение в исследовании проблем молодежи // Социс. 1998. № 8. С. 47-56.
19. Ионова Е. Минобрнауки не планирует менять школьную программу по литературе // Комсомольская правда, 2013. 18 февраля.
19. Ландман М. Георг Зиммель: контуры его мышления // Зиммель Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996. С. 529-538.
20. Назаров В. Литература в футляре образовательного стандарта // Известия, 2013. 22 февраля.
21. Немировский В. Г. Социология /Учебник. М.: Проспект, 2010. 544 с.
22. Соколов Э.В. Женская культура // Соколов Э. В. Георг Зиммель: философия культуры. Гл. 6. СПб., 2003. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://kuchaknig.ru/show_book.php?book=43269
23. Формальная социология Георга Зиммеля [Электронный ресурс] Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/sociology/00150402_0.html
24. Хабермас Ю. Зиммель как диагност времени [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://yandex.ru/yandsearch?lr=54&msid=22869.21628.1361104866.52328&text>
25. Юдин А. Георг Зиммель: почему он не стал философским классиком? // Зиммель Г. Избранные работы. Пер. с нем. Киев: Ника-Центр 2006. С. 3-10.

5.5. М. Вебер о проблемах образования и воспитания



Вебер Макс
1864-1920

Творчество немецкого социолога М. Вебера можно рассматривать как своеобразный рубеж между *классической* и *современной социологией*, в чем-то подытоживающий первую и открывающий вторую,

Вебер – наш современник
Р. Арон

Подход *М. Вебера* к проблематике образования весьма примечателен. Сами эти проблемы не были объектом его непосредственного анализа. Но многие его общеметодологические позиции позволяли глубже осмыслить социологические проблемы образования [14].

Такой подход обусловлен уже характером его социологии, которую он определяет как «*понимающую*» социологию. Наряду с *исследовательской функцией* социологии («расширение нашего знания о «социальных условиях всех стран», т. е. о *фактах* социальной жизни») Вебер подчеркивает и ее *критическую* функцию («воспитание способности суждения о *практических проблемах* и, следовательно, в очень незначительной степени, в какой ученые в качестве частных лиц могут способствовать реализации такой цели, – критика социально-политической практики вплоть до факторов законодательного характера») [4, С. 345]. Как реалист, Вебер осознает ограниченные «критические» возможности ученого–социолога.

В полной мере такая ситуация складывается и в *современной отечественной социологии образования*: большинство социально-педагогических исследований осуществляется социологами, работающими в тех или иных органах управления образованием и образовательных учреждениях, или по их заказу. Это не может не влиять на характер таких исследований (как правило, позитивно оценивающие проводимые реформы в сфере образования или высказы-



вающие отдельные замечания по известному принципу «кое-кто у нас порой...»). Подобная практика негативно влияет и на исследовательскую функцию социологии образования, когда сами реформы не опираются на серьезную объективную социальную диагностику. Ограниченность «обратной» связи мешает управленцам в сфере образования самокритично оценить и суть предлагаемых образовательных реформ, и их возможные негативные социальные последствия. Одновременно возника-

ют предпосылки для игнорирования критического мнения ряда социологов накануне и в ходе реформ. Впрочем, реализм Вебера позволил ему предвидеть и такую ситуацию, связав ее с «психологическими барьерами», «фанатизмом и партийной ограниченностью», «неразвитостью политической культуры» [Там же, С. 357].

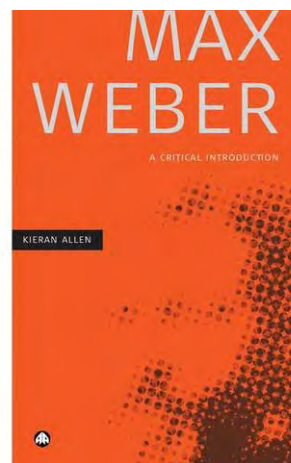
Социология, по Веберу, – «наука, стремящаяся истолковывая, понять социальное действие и тем самым каузально объяснить его процесс и воздействие» [9, С. 602]. Соответственно, его подход к социальным проблемам в це-

лом и проблемам воспитания и образования – *деятельностный*. В центре внимания социолога – *социальное поведение* социальных субъектов (применительно к образованию – педагогов и педагогов-управленцев, учащихся и студентов). Важнейшими критериями социального поведения в концепции Вебера выступают *субъективный смысл деятеля* и *ориентация на Другого*: «Действием» мы называем действие человека (независимо от того, носит ли оно внешний или внутренний характер, сводится ли к невмешательству или терпеливому приятию), если и поскольку действующий индивид или индивиды связывают с ним субъективный *смысл*. «Социальным» мы называем такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием *других* людей и ориентируется на него» [Там же].

Особенностью человеческого поведения (*Verhalten*) Вебер считает то, что присущие ему «связи и регулярность» «могут быть *понятно* истолкованы» [8, С. 495]. При этом обосновывается важная исследовательская задача социолога: поскольку «одинаковое по своим внешним свойствам и по своему результату поведение может основываться на самых различных *конstellациях мотивов*, наиболее понятная и очевидная из которых отнюдь не всегда является определяющей», необходимо выявить разнообразие этих мотивов, подвергая «понимание» связи «контролю с помощью обычных методов каузального сведения». Без этого, – подчеркивает Вебер, – невозможно «принять пусть даже самое очевидное толкование в качестве значимого «понятного объяснения» [Там же].

К сожалению, до сих пор в сфере образования (где оценка разнообразных поведенческих действий достаточно широка – от систематической «оценки» поведения обучающихся педагогами, родителями, сверстниками до «деловой оценки» обучающихся и шире – «оценки эффективности» образовательных учреждений) разумные предостережения Вебера или недооцениваются, или просто игнорируются. Недавняя ситуация с определением «неэффективных вузов» в РФ – наглядное тому доказательство. Необоснованность решений о неэффективности конкретных вузов была заложена уже в выборе критериев – случайных, мало связанных с качеством обучения и с профилем многих вузов (в частности, творческих и педагогических). Но это – лишь вершина айсберга. Реального непонимания между субъектами образовательного процесса гораздо больше, чем понимания. Взять хотя бы работу с «трудными подростками», исходно ошибочную в связи с непониманием наличия «трудных родителей», «трудных педагогов», «трудных взрослых».

Подчеркнем важный момент подхода Вебера. Уже соотнесение развития капитализма с протестантской этикой он пытается осмыслить на примере *различного образовательного поведения* (его мотивации и результатов) у протестантов и католиков: «Своеобразный склад *психики, привитый воспитанием*, в частности тем направлением воспитания, которое было обусловлено религиозной атмосферой родины и семьи, определяет выбор профессии и дальнейшее направление профессиональной деятельности» [12, С. 64]. Социологический характер исследования Вебера осо-



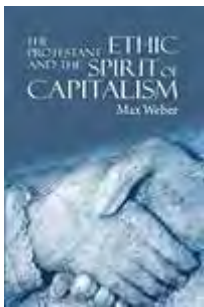
бенно проявляется в интерпретации данных профессиональной и образовательной статистики с учетом критерия конфессиональной принадлежности:

Таблица 17

Различия в профессиональной занятости и характере среднего образования между католиками и протестантами, по Веберу [12, С. 61-66]¹

Группа, категория	Католики	Протестанты
Владельцы капитала и предприниматели	небольшая	Большая
Высший технический и коммерческий персонал современных предприятий	небольшая	Большая
Квалифицированные рабочие	небольшая	Большая
Учащиеся и выпускники средних учебных заведений «повышенного типа»	ниже	Выше
Выпускники учебных заведений, готовящих к технической и торгово-промышленной деятельности (реальные гимназии, реальные училища, гражданские училища повышенного типа и т. п.)	ниже	Выше
Выпускники учебных заведений, дающих гуманитарную подготовку (классические гимназии)	выше	Ниже

Поучительно и то, что Вебер-социолог не проходит мимо возникающих расхождений между интерпретацией данных и долговременными тенденциями.



«Незначительная роль католиков в торгово-промышленной сфере современной Германии, – в частности, отмечает он, – тем более поразительна, что она противоречит издавна наблюдаемой и ныне действующей закономерности: национальные и религиозные меньшинства, противостоящие в качестве «подчиненных» какой-либо другой «господствующей» группе, обычно – *именно потому*, что они добровольно или вынужденно отказываются от политического влияния и политической деятельности, – концентрируют все свои усилия в сфере предпринимательства: этим путем наиболее одаренные их представители стремятся удовлетворить свое честолюбие, которое не находит себе применения на государственной службе» [12, С. 64]².

И тем важнее вывод исследователя: «Причину различного поведения представителей названных вероисповеданий следует поэтому искать, прежде всего, в устойчивом внутреннем своеобразии каждого вероисповедания, а не только в его внешнем историко-политическом положении» [Там же, С. 65].

Соответственно, Вебер соотносит «дух капитализма» (содержательно определяемый им на основе положений Б. Франклина³) с особенностями протестантизма.

Соответственно, Вебер соотносит «дух капитализма» (содержательно определяемый им на основе положений Б. Франклина³) с особенностями протестантизма.

¹ По доле в соответствующей группе – большая или небольшая – в сравнении с долей среди населения в целом)

² Фактический материал Вебер использует по [2. Цит. по: 12, С. 108]. Отмеченная Вебером тенденция во многом объясняла и в последующие годы серьезные расхождения между национальным составом населения и, например, этнической структурой студенчества. В СССР, в частности, несмотря на официальные (или чаще – неофициальные) ограничения доля евреев, армян, представителей ряда других этносов среди студенчества была выше, чем доля этих этносов в населении. Не менее серьезные расхождения проявились в республиках Прибалтики и Средней Азии накануне распада СССР, когда доля студентов представителей титульных наций была значительно выше в вузах гуманитарного профиля, а доля русскоязычных студентов – в технических вузах, вузах естественнонаучного профиля.

³ Эти положения достаточно примечательны: «Помни, что *время – деньги*»; «Помни, что *кредит – деньги*»; «Помни, что *деньги по природе своей плодородны и способны порождать новые деньги*»; «Помни пословицу: тому, кто точно платит, открыт кошелек других»; «Наряду с прилежанием и умеренностью ничто так не помогает молодому человеку *завоевать себе положение в обществе*, как пунктуальность и справедливость во всех»

стантской этики: «Протестанты ... *как* в качестве господствующего, *так* и в качестве подчиненного слоя населения, *как* в качестве большинства, *так* и в качестве меньшинства проявляли специфическую склонность к экономическому рационализму, которую католики не обнаруживали и не обнаруживают *ни* в том, *ни* в другом положении» [Там же, С. 65].

Вебер – как «*дитя европейской культуры*» [См.: 11, С. 44] – ставил вопрос достаточно широко: «какое сцепление обстоятельств привело к тому, что именно на Западе, и только здесь, возникли такие явления культуры, которые развивались... в направлении, получившем *универсальное* значение» [Там же]. Иными словами, почему «дух капитализма» проявился именно на Западе? В плане проблематики *образования и воспитания* этот вопрос можно соотнести и с теми качественными изменениями в их характере и направленности, которые социолог связывал с протестантской этикой. «Лишь Западу, – подчеркивал Вебер, – известна рациональная и систематическая, то есть *профессиональная, научная деятельность, специалисты-ученые* в том специфическом, современном смысле, который предполагает их господствующее в данной культуре положение, прежде всего в качестве специалистов-чиновников – опоры современного западного государства и современной западной экономики» [Там же, С. 46]. И

тут интересно его сравнение протестантской и конфуцианской этики [См.: 1, 6] (см. табл. 18).

Именно *протестантская этика* с ее одобрением специальных деловых целей в миру и профессиональной жизни как задачи определила как основную *ориентацию и мотивацию человека* (и работника, и чиновника) «*изнутри наружу*» [См.: 6]. Такому человеку была присуща радикальная концентрация на богоугодной цели, безоглядный практический рационализм методическая концепция дельного ведения предприятия, рациональная энергия повседневного предпринимательства, рационалистическое предпочтение, отдаваемое технически наилучшему пути к цели, практической солидности и целесообразности. [Там же]. *Основной задачей образования и воспитания* стало формирование у индивида продуманных рациональных способностей и «духа» профессионализма.

В западном обществе – как результат полной рационализации – возникла, по оценке Вебера, «полная зависимость всей жизни, всех ее политических, технических и экономических предпосылок от организации профессионально подготовленных чиновников», произошло «подчинение всего человеческого существования технически, коммерчески и прежде всего юридически образованным

его делах»; «Аккуратность *показывает*, что ты помнишь о своих долгах, то есть что ты не только пунктуальный, но и *честный человек*, а это увеличивает твой *кредит*»; «Тот, кто бесплодно растрачивает время стоимостью в 5 шиллингов, теряет 5 шиллингов и мог бы с тем же успехом бросить их в море. Тот, кто потерял 5 шиллингов, утратил не только эту сумму, но и всю прибыль, которая могла быть получена, если вложить эти деньги в дело,— что к тому времени, когда молодой человек состарится, могло бы обратиться в значительную сумму». Идеал этой «философии скупости», по Веберу, – «*кредитоспособный* добропорядочный человек, долг которого рассматривать приумножение своего капитала как самоцель». При этом подчеркивается: «Суть дела заключается в том, что здесь проповедуются не просто правила житейского поведения, а излагается своеобразная «этика», отступление от которой рассматривается не только как глупость, но и как своего рода нарушение долга» [См.: там же. С. 71 – 74].

Таблица 18

Сравнение конфуцианского и протестантского рационализма, по Веберу

Конфуцианский рационализм	Протестантский рационализм
<i>Суть</i> – рациональное приспособление к миру	<i>Суть</i> – господство над миром
<i>Степень очищения от магии</i> - за магией оставлена позитивная сакральная многозначительность (Heilsbedeutung),	<i>Степень очищения от магии</i> – избавление от признаков магии; «расколдование мира»
<i>Этическая позиция в отношении мира:</i> - преобладание грубых и темных универсалистских представлений о целостности мира, при отсутствии всякого естественнонаучного знания; - безоценочное отношение ко всему земному; - радикально оптимистическое отношение к миру; - данный мир – лучший из возможных миров, человек изначально этически хорош, конкретные люди в этическом отношении могут быть лучше или хуже, но они все способны к беспредельному совершенствованию и к выполнению морального императива; - исключена всякая возможность влияния на образ жизни внутренних сил, не угнетенных традициями и условностями; наиболее влияет на образ жизни пietet к семье; - преобладание ориентации на «личности», а не на деловые задачи («предприятие»); - обожествление «богатства»; убежденность в его этической ценности как универсального средства всестороннего нравственного совершенства; - неизменность унаследованных форм жизненной практики – отсюда нерушимость традиции; - постоянный самоконтроль ради сохранения достоинства всеобщего развитого и доведенного до совершенства светского человека; - подчинение людей отношениям, существующим в их естественной среде или в иерархизированном социальном мире; отрицание других социальных обязанностей, кроме возникающих в отношениях между человеком и человеком, князем и слугой, старшим и младшим чиновником, отцом и сыном, учителем и учеником, между друзьями и братьями; - обусловленность всякой совместности действия чисто личными, и даже родственными, связями с некоторой коррекцией на профессиональное побратимство; - самообладание исходит из того, чтобы сохранить достоинство внешних жестов и манер – сохранить «лицо» - идеал для конкретного индивида – оформление собственного «Я» во всеобщее и органично сбалансированную личность, в микрокосм; <i>Gentleman</i>, – «изящно и с достоинством» исполняющий то, что ему предписано традицией; - главная цель – самосовершенствование, т.е. рациональный самоконтроль и подавление каких угодно иррациональных страстей, грозящих потерей равновесия; - главная добродетель церемониальная и ритуальная искусность; вознаграждение за нее – здоровье и богатство в конце долгой жизни, а после смерти – доброе имя. - «спасение» (<i>Erloesung</i>) нужно лишь от варварства и невежества	<i>Этическая позиция в отношении мира:</i> - не бегство от мира, а его рационализация; - религиозно ценное – только рационально этическое действие по заветам Божьим, при боговдохновенности помыслов; - напряженное отношение к «миру»; - пессимистическое напряжение между миром и надмирным предназначением индивида; - ориентация человека на выполнение в миру своего предназначения; - разрешение родовых совместностей, преобладания единовещерских и единоеэтических жизни практических общин в противовес кровным (семейным) общинам; - материальное благополучие, экономический успех не есть конечная цель или самоцель, но средство испытания себя; - ориентир – не священные традиции, а бесконечная задача все новой и новой работы по этической рационализации и овладению данным миром; - приспособление к миру – рациональное преобразование мира; - приоритет чисто делового начала в «предприятии» и чисто «деловые» отношений; - своеобычное сужение и вытеснение естественных жизненных порывов, которое приносит с собой волюнтаристское этическое рационализирование и в котором воспитан пуританин - индивид может быть спасен и призван к спасению через осознание центральной целостной связи этой его короткой жизни с Богом и его волей, дарующей «благодать»; - действия индивида богоугодны, этически обоснованы, на них – благословение Божье - наивысшая внутренняя награда – рационально-этическую методику жизни; - характер свершаемых дел – не ритуальный, а рационально-этический; - высокий заработок при малом потреблении, аскетическое накопление, обратное вложение в рациональное капиталистическое предприятие.

государственным чиновникам, которые являются носителями основных повседневных функций социальной жизни» [11, С. 47]. И для этой «бюрократии» «нужен диплом, фиксирующий результаты экзамена и служащий входным билетом в мир человеческой карьеры» [7, С. 727]. В русле социологического анализа Вебера образование оказалось не только и не столько *результатом* социальных изменений, но и их важнейшим *фактором*.

Для конфуцианской этики с ее ориентацией «снаружи вовнутрь» [См.: 6] универсальным средством самосовершенствования оставалось *философско-литературное образование в старом классическом исполнении*, недостаток именно такой образованности рассматривался как единственный источник пороков. От чиновника требовались следование всемогущей традиции, локальная выучка и конкретный авторитет должностного достоинства. Личные и семейные сбережения тратились, чтобы получить литературное образование и подготовиться к экзаменам и таким образом заложить основу сословно достойного существования. Конфуцианская этика отвергает профессиональную специализацию, современную профессиональную бюрократию, профессиональное обучение, экономическую выучку, ориентированную на доход» [Там же].

Длительное время оценка Вебером развития капитализма и трудовой этики на *Востоке* сохраняла свою значимость. Но «японское чудо», «азиатские тигры», бурное развитие КНР (а в последние годы и Вьетнама), казалось бы, поставили эту оценку под вопрос. Однако позицию Вебера нельзя оценивать внеисторически. Сам социолог подчеркивал, что «китаец так же, если не больше, чем японец, способен адаптироваться к технической и экономической культуре, что требуется для полного развития капитализма. Нелепо думать, что он «от природы» не способен ответить на этот вызов» [6]. Противопоставление двух этик, таким образом, имело смысл лишь применительно к *генетике* капитализма.

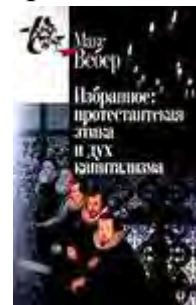
Более того, Вебер постоянно подчеркивал «чисто *предварительный* характер» своих положений – «особенно в той части, где речь идет о странах Азии», справедливо считая, что «окончательное суждение надлежит вынести специалистам» [11, С. 57]. И его самокритичный подход («если любое научное исследование в конечном итоге устаревает, то к настоящей работе это относится в первую очередь» [Там же]) очень поучителен.

Для российского социума на рубеже XX – XXI вв. особенно значима идея Вебера, что «капитализм, достигший господства в современной¹ хозяйственной жизни, воспитывает и создает необходимых ему хозяйственных субъектов – предпринимателей и рабочих – посредством экономического *отбора*» [Там же, С. 76-77]. В русле интересующей нас проблематики отметим ориентацию социолога на *воспитывающее влияние среды* и ее социальных и экономических компонентов. Но Вебер идет дальше – по его определению – «наивных представлений исторического материализма» [Там же, С. 77]². «Для того чтобы мог произойти соответствующий специфике капитализма «отбор» в сфере жизненного уклада и отношения к профессии, то есть для того чтобы определенный вид поведения и представлений одержал победу над другими, – подчеркивает социолог, – он должен был, разумеется, сначала возникнуть, притом не у отдельных, изолированных друг от друга личностей, а как некое мироощущение, носителями которого являлись *группы* людей» [Там же, С. 77].

¹ Учтем, что для Вебера «современность» – рубеж XIX – XX вв.

² К сожалению, преобладание вульгарно-материалистических трактовок в теориях немецких социалистов того времени не позволило Веберу осмыслить появившиеся в последние годы жизни Маркса (а затем и у Ф. Энгельса) идеи о более сложном взаимодействии «базиса» и «надстройки», об обратном влиянии надстройки на базис.

Представляется существенным проводимое Вебером разграничение «стремления к наживе», «к злату пламенной страсти» («*auri sacra fames*») и «духа капитализма». В этом – как верно замечает Д. Митюрин – проявляется «различие теорий Вебера и Маркса» в трактовке нравственной основы капитализма. «Если, по Марксу, все объяснялось одной лишь страстью к наживе, то, по мнению Вебера, «стремление к предпринимательству», «стремление к наживе, к денежной выгоде... само по себе ничего общего не имеет с капитализмом». Это «свойственно людям всех типов и всех условий» [19, С. 43].



Данное разграничение двояко – с одной стороны, исторически стремление к наживе было ведомо и докапиталистической эпохе, с другой – в древности и в средние века «дух капитализма» был бы «заклеймен как недостойное проявление грязной скаредности», подобное отношение во времена Вебера «свойственно всем тем социальным группам, которые наименее связаны со специфически современным капиталистическим хозяйством или наименее приспособились к нему» [12, С. 78]. Для России, где на рубеже XX – XXI вв. происходила реставрация капитализма (причем в его «дикой», а не «цивилизованной» форме), проблемы *социальной адаптации* населения отличались особой остротой. Для взрослых это было связано с ломкой ценностных представлений и ориентаций, для молодежи – в рамках процесса ее социализации – с противоречивым влиянием *старых и новых ценностей*.

Для понимания возникающих в условиях кардинальных социально-экономических и социокультурных изменений проблем интересно проведенное Вебером сопоставление стиля жизни, «восприятия и поведения», названного им «традиционализмом», и стиля жизни, проникнутого «духом капитализма» (см. табл.19). В основе такого сопоставления – *меняющееся отношение к труду, его мотивация и стимулирование*:

Определяющим в стиле «духа капитализма» Вебер считает формирование «такого строя мышления, при котором труд становится абсолютной самоцелью, «призванием», такого «образа жизни», при котором «само дело с его неустанными требованиями стало ...«необходимым условием существования». И далее делает *ключевой для его концепции воспитания вывод*: «Такое отношение к труду не является... свойством человеческой природы. Не может оно возникнуть и как непосредственный результат высокой или низкой оплаты труда; подобная направленность может сложиться лишь в результате длительного процесса воспитания» [12, С. 88, 90].

Итак, формирование и развитие тех качеств – работника и предпринимателя, которые Вебером оценивались как присущие «духу капитализма», он считал *основными задачами и направлениями воспитания*. С этим соотносилась и обоснованная социологом задача «воспитывать в человеке способность спокойно *взвешивать* свои поступки и анализировать их посредством постоянного обращения к своей совести» [Там же, С. 179].

Таблица 19

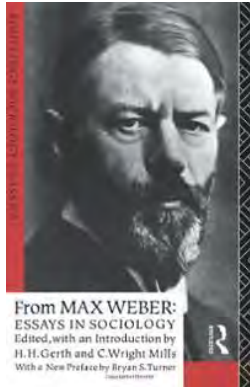
Сравнение стилей жизни: в духе традиционализма и в «духе капитализма»
[12, 78-88]

Стиль – традиционализм	Стиль – в «духе капитализма»
«Повсеместное господство <i>абсолютной</i> беззастенчивости и своекорыстия в деле добывания денег». «Безудержное, свободное от каких бы то ни было норм приобретения». «Абсолютная и вполне сознательная бесцеремонность в погоне за наживой»	«Недисциплинированные представители «свободной воли», выступающие в сфере практической деятельности, столь же неприемлемы в качестве рабочих, как и откровенно беззастенчивые в своем поведении.... дельцы»
«Хозяйственная деятельность не была еще ориентирована в первую очередь ни на рациональное использование капитала посредством внедрения его в <i>производство</i> , ни на рациональную капиталистическую организацию <i>труда</i> »	«Хозяйственная деятельность ... ориентирована в первую очередь ... на рациональное использование капитала посредством внедрения его в <i>производство</i> , ... на рациональную капиталистическую организацию <i>труда</i> »
Ориентация – «он хочет просто жить, жить так, как он привык, и зарабатывать столько, сколько необходимо для такой жизни».	Ориентация – «сколько я смогу заработать..., увеличив до максимума производительность труда?»
«Низкая заработная плата «производительна», т.е. повышает производительность труда». «Народ трудится лишь потому, что он беден, и до той поры, пока он беден»	«Если многочисленная «резервная армия» при известных обстоятельствах и благоприятствует чисто количественной экспансии капитализма, то она тормозит его качественное развитие, в частности переход к таким формам производства, которые требуют интенсивного труда». «В чисто деловом отношении низкая заработная плата не может служить благоприятным фактором капиталистического развития во всех тех случаях, когда существует необходимость в квалифицированном труде, когда речь идет о дорогостоящих, требующих бережного и умелого обращения машинах, вообще о достаточной степени внимания и инициативы».
«Отсутствие ... способности и желания отказать от воспринятых некогда привычных методов, заменить их более целесообразными и практичными, приспособиться к новым формам организации труда, научиться чему-либо, сконцентрировать на чем-нибудь свои мысли или вообще мыслить»	«...Наиболее восприимчивы к обучению новым техническим методам. Способность к концентрированному мышлению, а также приверженность идее «долга по отношению к труду» чаще всего сочетается... со строгой хозяйственностью, ввиду чего... <i>принимают в расчет</i> размер своего заработка с трезвым самообладанием и умеренностью»
Стремление предпринимателя «сохранить традиционный образ жизни, традиционную прибыль, традиционный рабочий день, традиционное ведение дел, традиционные отношения с рабочими и традиционный, по существу, круг клиентов, а также традиционные методы в привлечении покупателей и в сбыте»	«Систематическое и рациональное стремление к законной прибыли <i>в рамках своей профессии</i> ». «...наступала пора суровой трезвости: те, кто подчинялся законам времени и преуспевал, <i>хотели</i> не потреблять, а приобретать». «... наряду со способностью трезво оценивать ситуацию и с активностью» предприниматель «нового стиля» «должен был обладать прежде всего совершенно определенными, ярко выраженными «этическими» качествами, которые только и могли обеспечить необходимое при введении новых методов доверие клиентов и рабочих; только эти качества могли придать ему должную энергию для преодоления бесчисленных препятствий и прежде всего подготовить почву для того безграничного роста интенсивности и производительности труда, который необходим в капиталистическом предпринимательстве и несовместим с безмятежным существованием и наслаждением жизнью»

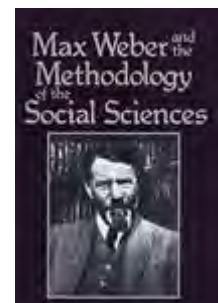
Важнейшее противоречие и проблема развития системы образования в современном российском социуме – разрыв между коренными социально–экономическими, политическими, социокультурными изменениями и *явно отставшей переориентацией целей образования*. Как отмечал польский социолог П. Штомпка, «когда происходит быстрое и радикальное изменение общества,

без четкого направления и понятного смысла, экзистенциальная безопасность оказывается под вопросом, и появляется общее недоверие», социум переживает *социальную (культурную) травму*» [22, С. 365].

Проявлением этой «культурной травмы» во многом выступает противоречивость ценностных ориентаций российского студенчества, зафиксированная в результатах многочисленных исследований и, в частности, в результатах мониторинга свердловских студентов. Отличительная черта опроса 2012 г. – снижение значимости *деловых качеств личности*. Лишь каждый пятый респондент, оценивая своих сверстников, указывает на наличие у них таких качеств как энергичность, предприимчивость, деловые способности. И каждый пятый же респондент фиксирует прямо противоположные качества – равнодушие, безволие, отсутствие интереса к жизни.



В отношении этих двух крайних позиций намечается и прямо противоположная тенденция: начиная с 2007 г. «*деловитость*» *снижается*, «*пассивность*», *наоборот, нарастает*. Объяснение этому – и пессимистические социальные ожидания молодежи, и приоритетность ценности социального капитала в структуре инструментальных ценностей. В остальном портрет личностных качеств остается таким же противоречивым, как и на прошлых этапах мониторинга. На фоне юношеской жизнерадостности и оптимизма (по принципу восточной притчи «чем хуже, тем веселее») каждый пятый респондент отмечает отзывчивость, желание понять, помочь, каждый шестой – терпение, выносливость, умение переносить трудности, каждый десятый – порядочность, честность, добросовестность. Вместе с тем, по мнению студентов, весьма распространенными у их сверстников являются и отрицательные социально-нравственные качества – грубость, хамство, агрессивность (32 %), бездуховность, отсутствие идеалов и стойких убеждений (25 %), зависть и недоброжелательность (25 %). Сложности в социальной адаптации воспроизводят практически у каждого десятого опрошенного растерянность, страх, непонимание того нового, что происходит в жизни [21, С. 174-175]. Как видим, внешние атрибуты реставрации капитализма («успех и богатство любой ценой», «культ денег», «страсть к наживе» – «не в деньгах счастье, а в ... их количестве») оказываются более действенными. Понимание же неразрывной взаимосвязи успеха и богатства с деловитостью, профессионализмом, инновационностью, обучаемостью (т.е. с качествами, присущими, по Веберу, рациональному предпринимателю, следующему «духу капитализма») характерно лишь для небольшой части студенчества. И в этом – основной недостаток социализации молодого поколения россиян, недоработка всех агентов социализации, особенно – высшей школы.



Сущность «социальной этики капиталистической культуры» Вебер связывает с «представлением о профессиональном долге, об обязательствах, которые каждый человек должен ощущать и ощущает по отношению к своей «профессиональной» деятельности, в чем бы она ни заключалась и независимо от

того, воспринимается ли она индивидом как использование его рабочей силы или его имущества (в качестве «капитала»)). Соответственно, подчеркивается значимость такого качества человека, следующего своему призванию, как *деловитость* [12, С. 76]. Заслугу Лютера в трактовке «призвания» Вебер связывает с его пониманием «неутомимой деятельности в рамках своей профессии» как «наилучшего средства для обретения внутренней уверенности в спасении» [Там же, С. 149]. Характерна и ссылка социолога на мнение английского экономиста У. Петти, объяснявшего экономическую мощь Голландии XVII в. «наличием там многочисленных «диссентеров» (кальвинистов и баптистов), людей, которые видят «в труде и интенсивном предпринимательстве свой долг перед Богом» [Там же, С. 204].



Значимость *проблемы «призвания»* в теории капитализма Вебера и в его общей социологической концепции, что сказалось и применительно к проблематике воспитания и образования, определяют необходимость более глубокого анализа этой проблемы. Такой анализ тем более важен, что приоритет введения проблематики «призвания» в социологическую науку и придание понятию «призвание» статуса социологической категории принадлежит М. Веберу. Отталкиваясь от использования Лютером понятия «призвание» в переводе Библии, он социологически рассматривает «концепцию призвания у Лютера» [Там же, С. 96-106]¹. Эта же линия прослеживается и вырастает в целостную социологическую

концепцию в его работах «Политика как призвание и профессия», «Наука как призвание и профессия» [7, 10].

Вебер на примере понятия «призвания» показывает богатейшие *возможности лингво-семантического анализа социологических категорий*, что и сегодня актуально для социологии и других социальных наук, для науки в целом.

Уже рассматривая использование понятия «призвание» Лютером, Вебер раскрывает исторические корни становления и обогащения данного понятия. В



древнееврейском языке оно имело первоначально *конкретно-функциональный смысл*: функции священнослужителей, ремесленников, занятия должностных лиц, служебные обязанности чиновников, и т.д. «Совершенно очевидно, – отмечал М. Вебер, – что в немецком слове «Beruf» и, быть может, в еще большей степени в английском слове «calling» наряду с другими мотивами звучит религиозный мотив – представление о поставленной Богом *задаче*, и звучит он тем сильнее, чем больше в каждом конкретном случае подчеркивается это слово» [Там же, С. 96].

Следующий шаг – *обобщение*, соотнесение с любой «профессиональной деятельностью». Другая – *содержательная* – линия развития этого понятия: *от*

¹ В анализе проблемы «призвания» в творчестве Вебера мы используем материалы докторской диссертации и статьи С. Ю. Вишневого.

«задания» – к «предназначенному», «указанному», к «предназначению», «назначению». Особенность этой линии – усиление *этической* окраски понятия. Одновременно проявлялась и уже отмеченная тенденция: от конкретного («исполнение *Божьих* заветов») – к обобщению («обязанности вообще»). При этом понятие лишалось *религиозной* окраски и соотносилось с *мирским* существованием. Вебер обратил внимание и на крайне важное с социологической точки зрения *раздвоение смысла понятия* «призвание» на *внешнее* (занятие, профессия, ремесло, социальное положение) и *внутреннее* (идущее от латыни, от Цицерона – «non intelligit quid profiteatur» – «он не понимает, в чем его призвание» – и развитое в испанском *vocación* и итальянском *vocazione, chiamamento*) – «*призвание к чему-нибудь*»; реализация обязанностей, предписанных призыванием человека; выбор профессии [Там же, С. 122-125]. В использованном Лютером немецком *Beruf*, в английском *vocation, calling* оба эти смысла объединились.

Для Вебера «новым является не только значение» слова «призвания», но и «сама *идея*, созданная Реформацией». В этом понятии он видит новую оценку: выполнение долга в рамках мирской профессии (т.е. любая профессиональная деятельность) «рассматривается как наивысшая задача нравственной жизни человека».

Важно уже различие *понятия и идеи*. Тут Вебер развивает одновременно и Гегеля, и неокантианцев. Если последние пытались показать разницу *между естественнонаучными и социально-гуманитарными понятиями*, а Гегель рассматривал *идею как развивающееся понятие*, то Вебер рассуждает иначе. Понятие «призвание» есть единое понятие, в котором присутствуют оба момента неокантианцев. Не *противопоставление понятий*, а *противоречивое понятие*. И мы не поймем, что такое «призвание» если будем рассматривать его номологически или идеографически. Оно одновременно и то, и другое. Соотношение «понятие – идея» не является только логическим как у Гегеля, а есть единство познания и оценки, т.е. мировоззрение не сводится только к логике. Для Вебера идея – есть, прежде всего, *изменение значения*.

Но значения чего? В нашем случае – изменение значения мирской деятельности. Противоречие мирской деятельности и монашеской аскезы – не только социальное противоречие, оно носит и ценностный, и – что еще более важно – *темпоральный* характер. Вебер акцентирует пересмотр реформатором Лютером значения основополагающих представлений о времени и ценностях. И если бы это был только спор об Идеях, то все решилось бы по модели гегелевской логики. Но это проблема не только идеологическая, но и онтологическая, и социологическая.

Пересмотр концепции «*время – вечность*» поставило под вопрос онтологическое бытие очень многих посредников. Рассматривая «дух капитализма» на примере Б. Франклина, Вебер подчеркивает ключевое положение: «Помни, что время – деньги». Всеобщая, абстрактная стоимость – важнейшая форма капитализма. Но деньги были всегда. Поэтому не деньги или страсть к наживе объясняют «дух» капитализма. По



Веберу, «стремление к наживе» было ведомо и достаточно развито уже в «до-капиталистической эпохе», уже тогда «к злату проклятая страсть», алчность была вне буржуазного капитализма не меньшей [Там же, С. 78].

До современного ему капитализма деньги не связывались с целостной человеческой жизнью. Вечность – как бесконечная форма времени – в зависимости от ситуации и конкретных условий, не сопрягалась с богатством. Вечность как форма общения с Богом разделялась практически зримой границей от времени как формы человеческой жизнедеятельности. Разделение человека на тело и душу и одновременное полагание невозможности достичь вечности тела приводило к интересным парадоксам: дворянство должно было потреблять свое богатство, а ростовщичество и купечество не пользовались общественным уважением. В результате, всеобщий труд отличается от любых конкретных видов труда, которые еще и по-разному оцениваются. Достижение вечности, спасения и благодати в мирской деятельности невозможно. Совершенно по-другому ставит и решает эту проблему Лютер. Вечность – это не недостижимый предел времени человеческого существования, а внутренний момент времени. И вот это единство времени и вечности, Лютер считает *призванием*. Встреча времени и вечности – это обоюдная встреча. Она идет и от Бога (объективность), и от человека (субъективность).

Анализ вклада Вебера в становление категории «призвание» реализуем, отступив в область абстракции. По оценке Вебера, реальности *долженствования*, *возможности* и *желания* не совпадают между собой. Форма несовпадения разная: от переплетенности до полного разрыва. Конкретным анализом этого несовпадения и должна заниматься понимающая социология. Прежде чем, фиксировать различие между долгом, возможностью и желанием можно и нужно спросить: а в чем их единство? На наш взгляд, объединяет их то, что они все вместе противостоят необходимости, понятой как причинный переход от настоящего к будущему.

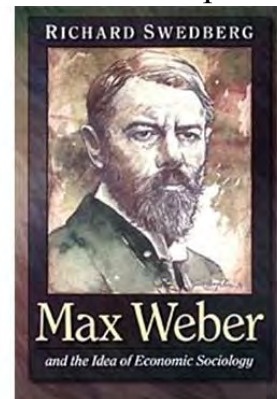
Ключевой становится *проблема времени* как единства объективности и че-



Современное граффити с
Максом Вебером

ловеческой деятельности. Связь между тем, что «есть», и тем, что «будет», становится многозначной. Это многообразие понимается благодаря концепции «идеально-го типа». Соответствующая позиция Вебера такова: «Конструируемая здесь схема предназначена, конечно, только для того, чтобы служить идеально-типическим средством ориентации»; «в тех случаях, когда то или иное историческое явление некоторыми своими чертами или по общему своему характеру приближается к одному из ... построений, конструкция позволяет как

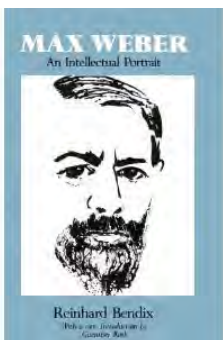
бы установить его типологическое место путем определения близости его к теоретическому конструированному типу или удаленности от него» [5, С. 7].



Благодаря конструированию «идеального типа», можно объяснить конкретные явления. Одновременно видоизменяется социологическая концепция *темпоральности*. К специфике этого подхода можно отнести тот факт, что время рассматривается в непосредственном единстве с вечностью. Как справедливо отмечал Л. Н. Коган: «Думается, не существует альтернативы: либо время, либо Вечность. Еще раз хочется подчеркнуть, нет ни времени, оторванного от Вечности, ни Вечности вне времени. Вселенная полна загадок, и связь времени и Вечности – одна из наиболее сложных и увлекательных» [16, С. 72]. Для Вебера связь времени и Вечности носит *ценностную* окраску.

Причем – и это особенно важно в трактовке *каждым человеком образования как ценности* (терминальной или инструментальной) – теория ценностей Вебера носит *личностный* (не путать с субъективным) *характер*. Теория ценностей вытекает из его понимания социального действия – во взаимосвязи «цели» и «средства». Прежде всего, научному исследованию должна быть подвергнута «проблема соответствия средств поставленной цели» [4, С. 348]. «Поскольку мы (в границах нашего знания) способны установить, *какие* средства соответствуют (и какие не соответствуют) данной цели, – подчеркивает социолог, – мы можем тем самым взвесить шансы на то, в какой мере с помощью определенных средств, имеющихся в нашем распоряжении, вообще возможно достигнуть определенной цели и одновременно косвенным образом подвергнуть критике, исходя из исторической ситуации, саму постановку цели, охарактеризовав ее как практически осмысленную или лишенную смысла в данных условиях» [Там же]. «Мы можем также установить, – продолжает он дальше, – *какие следствия* будет иметь применение требуемых средств *наряду* с *эventуальным* достижением поставленной цели» [Там же].

Действующее лицо должно иметь «возможность взвесить, каково будет соотношение этих непредусмотренных следствий с предусмотренными им следствиями своего поведения». Это позволит «ответить на вопрос, какой *«ценой»* будет достигнута поставленная цель, какой удар предположительно может быть нанесен *другим* ценностям» [Там же]. На основе такого «взвешивания» «человек, действующий в силу своих желаний», «взвешивает и совершает выбор между ценностями»...так, «как ему велят его совесть и мировоззрение». «Сделать выбор, – по мнению Вебера, – личное дело каждого». Но наука может (и должна) «довести до его *сознания*, что всякое действие и, конечно, в определенных обстоятельствах также и бездействие сводятся в итоге к решению занять *определенную* *ценностную позицию*» [Там же, 348, 349].



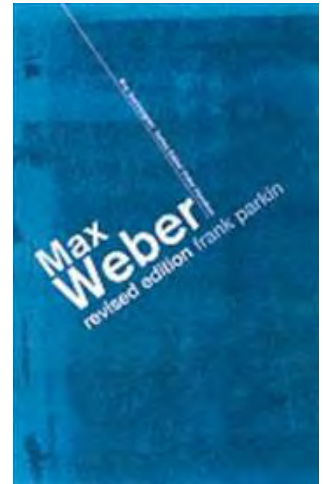
Представленную цепочку размышлений вполне можно отнести к *системе воспитания*, воспринимая охарактеризованные Вебером задачи науки как *важные задачи воспитателей*. И тогда станет ясно, как мало мы-воспитатели и мы-социологи, призванные научно помочь воспитателям, помогаем ученикам и студентам (шире – социализирующимся подросткам и молодым людям) сделать соответствующий выбор, занять *«определенную ценностную позицию»*.

Рассматривая *ценностную проблематику* во взаимосвязи с социологическим анализом, Вебер столкнулся с исследовательским противоречием. С одной стороны, постижение смысла окружающего мира – цель не столько науки, сколько социальной философии, которая занимается решением коренных, вечных, смысложизненных проблем человеческого существования. Задача же социологии (как науки) – установить, *какие ценности* осуществляются в различных ситуациях, «дать человеку знания, которые помогут ему понять значение того, к чему он стремится; научить его видеть цели, которые его привлекают и между которыми он делает выбор в их взаимосвязи и значении» [Там же, С. 349]. Это и сформировало социологический статус категории «*ценность*».

Но, ограничивая социологию рациональным упорядочиванием фактов, Вебер считал одной из главных ее задач – анализ значимых *смысловых* структур социальной жизни. А они связаны с ценностными представлениями: «Достоинство личности состоит в том, что для нее существуют те ценности, с которыми она соотносит свою жизнь» [Там же, С. 350]. И тут ученый дает простой, но крайне существенный совет воспитателям, поучительный и для воспитуемых: «Эмпирическая наука никого не может научить тому, что он *должен* делать, она указывает только на то, что он *может*, а при известных обстоятельствах на то, что он *хочет* совершить» [Там же]. Отражая взаимосвязь компонентов известного «*мотивационного треугольника*» (хочу, могу, надо), данное положение акцентирует самостоятельность и ответственность деятельного субъекта.

Интерес к проблеме *ценности* во многом объясняется специфическим пониманием *научного познания*. Если наука направлена на сущее, то что делать с изменением этого сущего? Как зафиксировать то, что остается неизменным? И отсюда возникает идея, что настоящее и будущее связываются *ценностью*. Или другими словами, если научное познание понимает будущее как состояние настоящего, то теория ценности пытается понять будущее само по себе. Становится понятным противопоставление Вебером *традиции и новации*. Ключевым является понятие *изменение*. То, что не изменяется, то традиционно. Обновление требует изменения. Вебера интересует не столько изменение само по себе, сколько способы этого изменения.

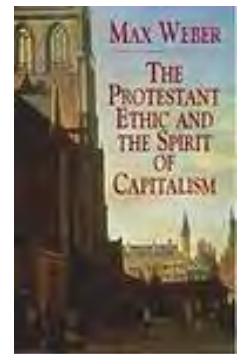
Рассматривая человеческие способности – *чувство, разум и веру* – как деятельности, Вебер справедливо подчеркивает их различную *процессуальность*. В итоге получается модель человеческой деятельности, включающая *традиционное* (основа – привычка), *аффектационное* (аффекты или эмоциональными состояниями индивида), *ценностно-рациональное* (основа – «вера в безусловную – эстетическую, религиозную или любую другую – самодовлеющую ценность определенного поведения, ... независимо от того, к чему оно приведет») и *целерациональное* (основа – ожидание определенного поведения и «использование этого ожидания в качестве «условий» или «средств» для достижения своей рационально поставленной и продуманной цели») *действия* [9, С. 628].



Веберовская «ориентация на другого» развивается применительно к социальному институту образования. Соотнося историческое развитие социума с *растущей рациональностью*, Вебер капитализм и его социальные институты (в том числе и институты образования) рассматривал через призму не столько «стремления к предпринимательству», «стремления к наживе», к прибыли как такового, сколько с обузданием «иррациональных» форм этого стремления и его «рационального регламентирования» [11, С. 47-48]. Отсюда и в типологии «социального поведения», Вебер акцентировал *целерациональный* и *ценностно-рациональный* типы – применительно к современному ему обществу – в противовес *аффективному* и *традиционному* типам.

Существенный момент – различие Вебером *привычки, эмоции, ценности и цели*. Каждая составляющая, имеет свое отношение с проблемой времени, и как следствие этого – свою неповторимую ритмику.

Соединение человеческих способностей с разным протеканием времени вносит эвристический нюанс в концепцию социологической *темпоральности*. Если бы выделенные виды деятельности, существовали только по модели «снятия» предшествующих этапов более развитой ступенью развития, то пришлось бы анализировать только целерациональную деятельность. На этом уровне описания человеческой деятельности нет никаких отличий в конкретно-исторических обществах. Более того, именно здесь и можно выделить наиболее характерные закономерности человеческой деятельности. Но в социальной реальности существует не только «снятие», но и «сосуществование» разных видов деятельности. И на каждом уровне: традиции, чувства, убеждения – в разных обществах существуют свои закономерности, отличающиеся не только от целерациональности, но и друг от друга. Можно говорить о наличии нескольких моделей:



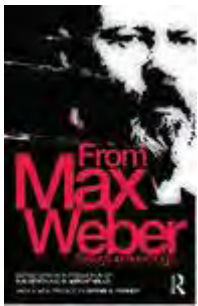
- *целостная модель человеческой деятельности*, где сосуществуют все выделенные виды, – нет ни одного общества без традиций, без специфических чувств и убеждений людей, которые его образуют. Но мера их значимости в конкретных ситуациях различна. То, что называется «традиционными» (в оценочном варианте – «примитивными») обществами, – на самом деле общества, в которых традиции и аффекты – преобладающие факторы. Целерациональная деятельность в них присутствует, но играет иную роль, нежели в «современных» обществах;
- *целостные модели общества*, которые определяются разными моментами человеческой деятельности. Так, по Веберу, капиталистические предприятия и капиталистические предприниматели «существуют издавна и имели повсеместно весьма широкое распространение». Но «возникший на Западе капитализм приобрел новое значение, и, что особенно важно, появились такие его типы, формы и направления, которых ранее нигде не было» [11, С. 50]. Это новое значение – целерациональная деятельность из момента человеческой деятельности превращается в *определяющее условие*, которое не может не деформировать другие моменты человеческой деятельности. Процессы деформации могут проистекать по-разному: от разграничения традиций на рациональные и нера-

циональные до полного игнорирования любых традиций вообще. В последнем случае и возникают ситуации «бездуховности», «голового расчета» и единственной страсти к наживе. Между тем, традиции и аффекты существуют совершенно в другой логике, нежели целерациональная деятельность;

- *модели, где каждый момент деятельности выступает обособленно: взаимодействие разных обществ (с разной структурой моментов целостной деятельности) и взаимодействие внутри одного общества разных моментов целостной деятельности.*

Если обратиться к первой модели, то два любых общества не только похожи, но и отличаются друг от друга. И для социолога важно ответить: в чем конкретно похожи и в чем конкретно отличаются. Социологическая работа начинается с конкретизации общих представлений: общества отличаются по конкретному уровню развития и возможны многочисленные варианты.

Вторая модель рассматривает одно и то же общество в *историческом развитии*. Например, Франция XVII в. отличается от Франции современной. Но это одновременно – одна и та же Франция. Французский историк Ф. Бродель справедливо писал: «Что ни говори, цельной Франции противостоит Франция многоликая, и мы не вправе изучать только первую, игнорируя вторую» [3, С. 25].



Несмотря на эвристические возможности для социологического анализа, эта концепция имеет «узкое» место: виды деятельности разграничиваются на основе человеческих способностей – это *человек* чувствует, размышляет, осмысляет, оценивает. Правоммерно ли переносить данные характеристики на общество? Не получается ли аналогия общества и человека? Эти вопросы можно правильно поставить только в случае, если общество понимается не только как совокупность индивидов, но и – что не менее важно – как связи и отношения между ними. В таком случае придется рассмотреть виды человеческой деятельности не только по отношению к человеку или к совокупности людей, но и как *связь между людьми*. Т.е. не только человек и традиционная деятельность, но и отношение: человек – традиция – другой человек.

Самое сложное состоит в том, что *логика традиции, аффектов, ценностей и целей* не совпадают между собой. Они не совпадают между собой даже у Гегеля, который сводит чувства к рациональности. Они не совпадают у Канта, который считает их специфическими сферами познания. И тем более, они должны отличаться в теориях тех мыслителей, которые не отождествляют познание и мировоззрение. Наиболее интересно Вебер раскрывает эту проблему, когда анализирует способы «господства» и одновременно выделяет «идеальные типы» лидера:

- «традиционное» господство – «авторитет «вечно вчерашнего», «нравов, освященных исконной значимостью и привычной ориентацией на их соблюдение»;



- *харизматическое господство* – авторитет внеобыденного личного дара (харизма), полная личная преданность и личное доверие, вызываемое наличием качеств вождя у какого-то человека»;
- *господство в силу «легальности»*, «в силу веры в обязательность легального установления и деловой «компетентности», обоснованной рационально созданными правилами», «ориентации на подчинение при выполнении установленных правил» [10, С. 647].

Естественно, целостность концепции Вебера позволяет задать вопрос: как соотносятся между собой виды социального действия и идеальные типы «лидерства»? При ответе на этот вопрос необходимо учесть два момента.

Первое отмечает сам Вебер, характеризуя господство, основанное на преданности тех, кто подчиняется чисто личной «харизме» «вождя»: «Здесь коренится мысль о *призвании* в его высшем выражении. Преданность харизме пророка или вождя на войне, или выдающегося демагога в народном собрании или парламенте как раз и означает, что человек подобного типа считается внутренне «призванным» руководителем людей, что последние подчиняются ему не в силу обычая или установления, но потому, что верят в него» [Там же].

Второе: если традиционной деятельности соответствует традиционный тип лидера, целерациональной деятельности – легальный тип, то харизматический тип лидера соответствует двум типам деятельности: аффективной и ценностно-рациональной. В результате тип «харизматического» лидера, с одной стороны, раскрывает понятие призвания наиболее полно, а с другой – выступает противоречивым единством между аффектом и ценностью. Так как ценность относится к сфере рациональности (но отличается от цели), то понятие призвания как внутреннее ядро «харизмы» есть единство *чувственно-эмоционального и рационального уровня*. Тут Вебер наиболее сближается с антиномичностью Канта, что позволяет говорить о призвании как эллипсе с фокусами: *аффект и ценность*. Очевидно, харизматические личности бывают с преобладанием того или иного полюса. Иными словами, таких лидеров нельзя анализировать с помощью одной методики. Проблема усложняется еще и тем, что «чистые типы редко встречаются в действительности. Но сегодня мы не можем позволить себе детальный анализ крайне запутанных изменений, переплетений и комбинаций этих чистых типов...» [Там же]. Конкретные лидеры – сложное переплетение «идеальных типов», а «идеальные типы» – моменты (черты) конкретных людей. У лидера, можно выделить одновременно присутствие и традиционных, и харизматических, и легальных черт.



У лидера, можно выделить одновременно присутствие и традиционных, и харизматических, и легальных черт.

Типология лидерства, предложенная Вебером, с ее акцентом на мотивации лидеров должна стать методологической основой и для *учебно-воспитательной деятельности в различных образовательных учреждениях*. При этом она может быть направлена на реализацию двуединой задачи: с одной стороны, – на управление социодинамикой учебных коллективов, с другой, – на формирование у учащихся и студентов *лидерских качеств*.

Многолетний опыт подготовки менеджеров, государственных и муниципальных служащих убеждает, что в учебных планах (даже в ГОСах третьего поколения, нацеленных на компетентностный подход) реализация этих задач – как важнейших, «стержневых» – явно недооценивается.

По данным нашего мониторинга студентов, большинство респондентов (70-80%) не считают лидерские качества необходимым компонентом своей конкурентоспособности. Более того, и у значительной части работодателей (практически у двух из каждых трех) в список приоритетных желаемых качеств молодого специалиста развитие их лидерских качеств не входит. Пожалуй, единственная сфера, где лидерские качества молодого человека могут быть востребованы, – общественные организации. Но и тут – в отличие от советских времен – сказывается *разрыв* (по крайней мере, отсутствие взаимосвязи) *между общественной и деловой, профессиональной карьерой*.

Проблематика «*призвания*» (и неотделимо связанного, по Веберу, с ним *профессионализма*) конкретизируется им применительно к *науке* и *политике*. Особую значимость его позиция – в русле социологии образования – приобретает своей обращенностью к студентам университета, будущим ученым и преподавателям. Как справедливо отмечает А. Ф. Филиппов, *проблема университета* в Германии «всегда выступала... как проблема воспитания в широком смысле слова и тесно взаимосвязывалась не только с судьбой немецкой нации и ее историей, но и с судьбами человеческой культуры вообще» [7, Прим. перев., С. 707].



«Главная задача университета» и «собственная задача» университетского преподавателя (у Вебера важное замечание – «*в силу своей квалификации*») – «воспитывать людей, формировать их политические, этические, эстетические, культурные взгляды» (и вновь – «значимое воздействие на слушателей достигается сегодня ... только посредством специальных знаний, сообщаемых квалифицированными специалистами») [13, С. 549].

Важнейший процесс, зафиксированный Вебером в науке и «мире профессий», – *специализация*: «ограничение человеческой деятельности рамками профессии вместе с отказом от фаустовской многосторонности (который, естественно, вытекает из этого ограничения) является в современном мире обязательной предпосылкой плодотворного труда» [12, С. 205]. «В настоящее время отношение к научному производству как профессии обусловлено, прежде всего, – подчеркивает социолог, – тем, что наука вступила в такую стадию специализации, какой не знали прежде, и что это положение сохранится и впредь» [7, С. 707].

Тем самым, была поставлена одна из серьезнейших проблем дальнейшего развития образования – как соотнести *общее* и *профессиональное* образование, как в рамках первого выделить «профили», а в рамках второго – специальности и специализации (а ныне – в бакалавриате – направления и профили, в магистратуре – направления и авторские программы). Жизнь показала, как опасны и чрезмерная интеграция, и излишняя специализация, но одновременно – и как сложно обеспечить их оптимальное соотношение.

Специализация, по Веберу, изменила отношение к *профессионализму*: «Пуританин *хотел* быть профессионалом, мы *должны* быть таковыми» [12, С. 206]. Но социолог придает «выполнению профессионального долга» *нравственный смысл*, разграничивая: соотнесено ли оно или нет с «высшими духовными ценностями», ощущается или нет субъективно как «непосредственное экономическое принуждение», пытается или нет человек «вникнуть в суть этого понятия» [Там же, С. 206-207]. Его волнует то, что «внешние мирские блага все сильнее подчиняли себе людей и завоевали, наконец, такую власть, которой не знала вся история человечества» [Там же, С. 206].

И вновь мыслитель дает своеобразный наказ: как бы дополняя дюркгеймовскую критику дилетантизма, Вебер обратил внимание на узость и ограниченность «*бездушных профессионалов*» [Там же, С. 206-207]. Выясняется, профессионалу нужно быть не только профессионалом, но и с «душой» относиться к делу, к людям. Но, чтобы он был таким, его нужно обучать и воспитывать (во взаимосвязи!!!) именно в таком направлении.

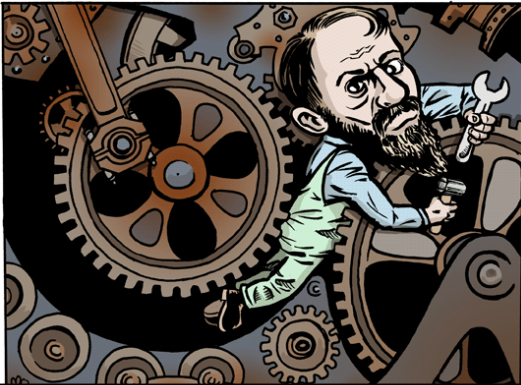
Тут и возникают *негативные ассоциации в связи с состоянием воспитательной работы в современных российских вузах*. В «лихие» 1990-е гг. отрицание необходимости «воспитывать» студентов, как правило, было широко распространено. Вузы (в частности, УГТУ-УПИ), где традиции воспитательной работы, хотя и качественно трансформируясь (освобождаясь от заидеологизированности, сверхполитизации), сохранялись, были скорее исключением. С началом 2000-х гг. ситуация, хотя и медленно, стала изменяться к лучшему¹. Но и сегодня проблем в данной сфере немало – отождествление воспитательной работы с внеучебной работой, нехватка профессиональных кадров-воспитателей, недооценка профессионального воспитания и т. д.

Идея «специализации» у Вебера имеет прямое отношение к *проблемам социологии образования как отраслевой социологии*. «Всякий раз, – подчеркивает он, – когда исследование вторгается в соседнюю область, как это порой у нас бывает – у социологов такое вторжение происходит постоянно, притом по необходимости, – у исследователя возникает смиренное сознание, что его работа может разве что предложить специалисту полезные постановки вопроса, которые тому при его специальной точке зрения не так легко придут на ум» [7, С. 708]. Эффективность деятельности социологов в сфере образования – в свете данного положения Вебера – во многом зависит от их умения предлагать специалистам данной сферы «*полезные постановки вопросов*», от отказа от амбиций, что они лучше этих специалистов разбираются в проблемах образования. Но одновременно необходима и готовность этих специалистов принять «*полезность*» рекомендаций социологов, выйти за узкие рамки «*специальной точки зрения*».

При согласии с основным пафосом работы Фихте Вебер не считает, что полноценность человека в обществе олицетворяет лишь *ученый*. Ученый – это одна из важнейших, но отнюдь не исключительная сфера профессиональной

¹ Эти позитивные изменения автор испытал на себе, став в 2005 г. в составе коллектива работников УГТУ-УПИ лауреатом Премии Правительства РФ в области образования за цикл работ по организации и реализации воспитательной работы со студентами.

деятельности человека. Или по другому, если для Фихте ученый – это, прежде всего, субъект, то Вебер рассматривает ученого более функционально. Отсюда его внимание к разделению труда внутри республики ученых. Можно понимать *субъективное призвание* как назначение. Но в отличие от Фихте, пытающегося дедуцировать назначение как понятие, Вебер справедливо утверждает: «Без страстного упоения, вызывающего улыбку у всякого постороннего человека, без страсти и убежденности в том, что «должны были пройти тысячелетия, прежде чем появился ты, и другие тысячелетия молчаливо ждут», удастся ли тебе твоя догадка, – без этого человек не имеет призвания к науке, и пусть он занимается чем-нибудь другим. Ибо для человека не имеет никакой цены то,



Изошутка: Макс Вебер –
социальный инженер

что он не может делать со страстью» [Там же, С. 708-709]. Но «*страсть*» – это, по Веберу, лишь условие «*вдохновения*». Одно- временно – и это сегодня особенно значимо – акцентируется *важность «упорного труда»* [Там же, С. 709].

Социологический анализ науки у Вебера важен и глубоким исследованием *знания* – основы образовательного процесса. Социолог особенно подчеркивал *технологический характер знания* – «технику овладения жизнью» («как внешними вещами, так и поступ-

ками людей – путем расчета»), освоение «правилами логики и методики – этими всеобщими основами нашей ориентации в мире» [Там же, С. 718, 719, 729]. Не менее значима и роль научного знания в «разработке методов мышления, рабочих инструментов», «выработке навыков обращения с ними» [Там же, С. 729]. Наконец, научное знание помогает в «обретении *ясности*» [Там же], в «понимании политических, художественных, литературных и социальных явлений культуры, исходя из условий их происхождения» [Там же, С. 720].

Рассматривает Вебер и *объективную сторону призвания*. Опираясь на богатейшую традицию, исследующую различных мессий и пророков, он понимает, что одной субъективной призванности недостаточно. Мало быть призванным, необходимо еще быть *избранным* Богом. Вера становится *дейтельной верой*, а призвание *действенным призванием*. Это более понятно для религиозного деятеля. Но практически то же самое существует и в науке. «Это ведь сугубо детское представление, что математик приходит к какому-либо научно ценному результату, работая за письменным столом с помощью линейки или других механических средств: математическая фантазия, например Вейерштрасса, по смыслу и результату, конечно, совсем иная, чем фантазия художника, то есть качественно от нее отличается, но психологический процесс здесь один и тот же. Обоих отличает упоение (в смысле платоновского «экстаза») и «вдохновение». Есть ли у кого-то научное вдохновение, – зависит от скрытых от нас судеб, а кроме того, от «дара» [7, С. 710].



Отсюда становится понятным, что объективное призвание проявляется в любой деятельности. Неуловимая природа этого «дара», упоения, вдохновения или экстаза и есть, собственно говоря, вера, в соответствии с которой должна осуществляться любая деятельность. Вебер хочет сказать, что без веры не существует никакой деятельности, но *вера не обязательно должна быть тождественной с религиозной верой*. Тем самым вносится специфический контекст в определение верующих и неверующих. Последних, как оказывается, просто нет. По-другому, это будет звучать так: без убеждений не существует ни один человек. Но убеждения у людей – разные. Как они меняются, Вебер показал на примере Лютера.

Подход Вебера представляется нам особенно важным в свете усиливающихся попыток *ограничить светский характер образования* в России, пересмотреть конституционные принципы отделения церкви от государства и школы от церкви. Можно понять это как своеобразный бумеранг, ответ на реальные нарушения свободы совести в нашей стране (гонения на служителей церкви и верующих в отдельные периоды советской истории, обязательное изучение в вузах всеми студентами «научного» атеизма и т. д.). Всю свою жизнь я был и остаюсь атеистом по убеждению, а не по принуждению. Но моим жизненным принципом были известные слова Вольтера: «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение». Именно поэтому указанные нарушения вызывали протест и у меня, и у моих коллег – убежденных (не «воинствующих» !!) атеистов. Но именно поэтому я сегодня (и тут я солидарен с Вебером) не могу понять и принять, как можно в светском государстве отмечать как государственный (!?) праздник религиозный праздник одной из конфессий (пусть даже и ведущей – православной – конфессии), как можно – фактически без серьезной подготовки учителей и учебников – вводить изучение «Основ религиозной культуры» в 4 классе¹? Как можно, защищая чувства и достоинства верующих, игнорировать аналогичные чувства и достоинства атеистов? И, наконец, уже ближе к научной проблематике – как можно отождествлять «духовность» и «духовное начало» в культуре с религиозностью?



В рамках анализа проблем науки и образования Вебер выходит на до сих пор острую (временами особенно обостряющуюся) проблему: *как совместить социальные роли ученого и преподавателя*. Привлекает позиция Вебера: ученый должен иметь убеждения, но как преподаватель он должен воздерживаться от навязывания своих убеждений, а ограничиться анализом знаний. «Я спрашиваю только об одном: как может, с одной стороны верующий католик, с другой – масон, слушая лекцию о формах церкви и государства, как могут они когда-либо сойтись в своих оценках данных вещей? Это исключено. И, тем не менее, у академического преподавателя должно быть желание принести пользу своими знаниями и своим методом

¹ Даже с учетом мнения родителей, которые, кстати, преимущественно отдали предпочтение изучению основ светской этики.

и тому, и другому. Такое требование он должен поставить перед собой» [7, С. 724]. Оказывается, что Вебер анализирует не только *проблему призвания*, но и *призвание как проблему*. Призвание проблематично, потому что это постоянно воспроизводящийся деятельностный процесс, связанный с соединением времени и вечности.

Социологически, наиболее интересна веберовская интерпретация проблем «ценности» и «оценки», которые играют важнейшую роль в теории призвания. Так называемый «*аксиологический поворот*» наиболее четко сформулирован в философии второй половины XIX в. (знаменитое высказывание Ницше: «Переоценка всех ценностей»).

Но в социологии ценностная проблематика появляется не только как применение общеметодологических изменений. Разные направления внутри социологии по-разному понимают соотношение «норм и ценностей», и как следствие, получают различные теории ценностей и теории норм. Многозначно само понятие «ценности». Понятие «ценности» по-разному употребляется в сфере «здравого смысла», политэкономии и философии, обозначая «блага», «стоимость» и «самый общий принцип целесообразной деятельности» [Там же]. Социальная ситуация, в которых эти смыслы совпадают, отличается от социальной ситуации, в которых они «расходятся». И в обществе, где «благо» превращается в «стоимость», а «стоимость» – самый общий принцип целесообразной деятельности, есть своя теория ценностей [20].

Но она не может быть перенесена на другие формы общества, где, например, не все блага превращаются в стоимости, а наряду с принципом стоимости существуют и другие общие принципы целесообразной деятельности. Понимание этого обстоятельства во многом и предопределило необходимость для Вебера различить между собой *ценностно-рациональную и целерациональную деятельность*.

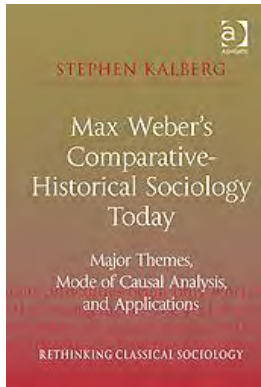
Ключевое понятие – *самые общие принципы*. Его можно противопоставить и общим принципам, и конкретным формам проявления принципиальности. В первом случае, ранжируются принципы: частные – общие – наиболее общие. Во втором – принципиальность противостоит как уровень всеобщности

конкретным формам проявления принципа. Ситуация усложняется тем, что Вебер показывает возможность сосуществования нескольких наиболее общих принципов, т.е. дает специфическую форму монизма, как принципиального сосуществования, а не поглощения. Именно, эта идея наиболее ярко раскрывается принципом авторства. Социологически важен и анализ сфер применимости понятия «ценности». Именно здесь встает вопрос: о специфике социологического понимания понятия «ценности». Социология «обречена» на интегративность, её можно представить как поиск приемлемого на



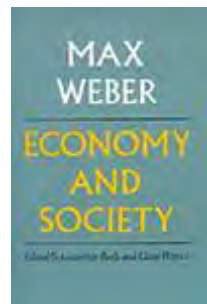
данный момент способа соединения многозначности смысла. Первоначально социологический смысл может быть представлен как синтез трех вышеприведенных употреблений понятия «ценности». Концепция социального взаимодей-

ствия позволяет объединить на уровне субъективности: *повседневного человека, человека экономического и человека-философа*.



И еще на одном моменте проблематики образования в концепции М. Вебера необходимо остановиться: проблеме «свободы от оценок» [18]. Сам социолог содержательно разграничивал в данном отношении науку (ученых) и преподавание (университетских преподавателей и учителей). Поднятый Вебером вопрос – «следует ли в университетском преподавании «признаваться» в своих оценках, основанных на определенных этических воззрениях, культурных идеалах или иных мировоззренческих принципах?» [13, С. 547] – актуален и сегодня, тем более, в условиях идеологического плюрализма и поиска «национальной идеи».

Поучителен и ответ социолога: с одной стороны, «вносить личные мотивы в специальное объективное исследование противоречит самой сущности научного мышления», с другой, – неправомерно превращать университет из «школы профессионального обучения» в «духовную семинарию» («без её религиозного ореола»)¹. И еще определеннее: «Аудитория – не место для пропаганды»; «пророку и демагогу не место ... в учебной аудитории» [7, С. 553-554]². Но в то же время для Вебера была неприемлема «бесстрастность» университетского профессора, он приветствовал «подлинный пафос», который «сохраняет силу своего воздействия на юные души». И главное – по Веберу, «единственной специфической» чертой, которую следует воспитывать в студентах, является «интеллектуальная честность». [13, С. 549].



Яркую обобщающую характеристику творчества социолога дал К. Ясперс в речи памяти Вебера перед студентами Гейдельбергского университета: «В Максе Вебере ... мы видели воплощение экзистенциального философа. Люди обычно заняты, в сущности, лишь своей личной судьбой, в его же великой душе действовала судьба времени. Если он всей силой своего человеческого сердца и любви ощущал и знал личностное, то все это обволакивалось чем-то большим. В нем как бы выступал «макроантропос» нашего мира. Нас завораживали его меткие характеристики глубоко пережитых



Гейдельберг, могила
М. Вебера

¹ Близкой к Веберу была позиция русского педагога начала XX в. П. Ф. Каптерева, поставившего аналогичный вопрос: «Что же делать педагогу со всеми этими партийными взглядами на образование и обвинениями в неблагонадежности? Перекрашиваться в определенный цвет соответственно политической флюгарке, направлять педагогическую ладью туда, куда несет ее политический ветер?» И отвечал: «Педагог обязан развивать общественность в детях, но не обязан развивать ее в духе какой-либо определенной партии, даже более того, обязан не окрашивать общественность в цвет какой-либо партии». «Общественность – в его понимании – широкое свойство человеческой природы, есть потребность, способность к совместной с другими работе, к организации с другими, чувство благорасположения к людям» [15, С.45]

² И сегодня лучший ориентир в педагогической деятельности – слова Вебера: «Подлинный наставник будет очень остерегаться навязывать с кафедры ту или иную позицию слушателю, будь то откровенно или путем внушения».

им событий и решений нашего времени, благодаря ему мы достигали ясного осознания настоящего и данного момента. Нас завораживал его прозорливый взгляд в будущее, его введение настоящего в целостность исторической перспективы и, одновременно, его твердая уверенность в жизненности только современных экзистенциальных задач, под углом зрения которых творения прошлого, даже великие, подчас казались ему «старым хламом». Он обладал сознанием мира и самого себя в настоящем» [23, С. 556-557].

В этой характеристике – слова признания великому ученому, обращавшемуся к своим коллегам с призывом: «нужно обратиться к своей работе и соответствовать «требованию дня» – как человечески, так и профессионально» [7, С. 735], и всей своей общественной и научной деятельностью отвечавшему этому призыву.

Список литературы:

1. From Max Weber: Essays in Sociology / Eds. Gerth Wr., Mills C.. N. Y.: Taylor & Francis, 2007. 490p.
2. Offenbacher M. Konfession und soziale Schichtung. Eine Studie fiber die wirtschaftliche Lage der Katholiken und Protestanten in Baden. Tübingen—Leipzig, 1901 (Volkswirtschaftliche Abhandlungen der badischen Hochschulen, Bd. 4. Hf. 5).
3. Бродель Ф. Что такое Франция? – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1994. Кн. 1. 406 с.
4. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 345-414.
5. Вебер М. Избранное. Образ общества. М.: Юрист, 1994. 704 с.
6. Вебер М. Конфуцианство и пуританизм / Пер. с нем. А. Кустарева // Неприкосновенный запас. 2011. № 79 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/node/1046>
7. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 707-735.
8. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии// Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 495-546.
9. Вебер М. Основные социологические понятия // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 602 -643.
10. Вебер М. Политика как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 644- 706.
11. Вебер М. Предварительные замечания // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С.44-60
12. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 61-272.
13. Вебер М. Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке // Вебер М. Избранные произведения /Сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисловие П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 547-601.
14. Епихина Ю. Б. Система образования в социологии М. Вебера [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-2-2011/sociologiya/epikhina.pdf>
15. Каптерев П. Ф. Педагогика и политика // Пед. мысль, 1921, №9-12. С. 43-49.

16. Коган Л.Н. Вечность. Преходящее и непреходящее в жизни человека. – Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 1994. 208 с.
17. Кравченко Е. И. Макс Вебер. М.: Весь мир, 2009. 224 с.
18. Куренной В. А. Лев Толстой и Макс Вебер о ценностной нейтральности университетской науки [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-331432.html>
19. Митюрин Д. Макс Вебер за 90 минут. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. 95 с.
20. Рахманов А. Б. Социальная философия Макса Вебера. Метаморфозы и кризисы. М. : Эдиториал УРСС, 2012. 560 с.
21. Студент – 2012 / Материалы шестого этапа социологического мониторинга / Отв. ред. Ю. Р. Вишневский. Екатеринбург: УрФУ, 2012. 332 с.
22. Штомпка П. Социология. Анализ общества/ Пер. с пол. С. М. Червонной. М.: Логос, 2005. 664 с.
23. Ясперс К. Речь памяти Макса Вебера // Вебер М. Избранное. Образ общества. М.: Юрист, 1994. С. 556-557.

5. 6. В. Зомбарт о проблемах образования и воспитания

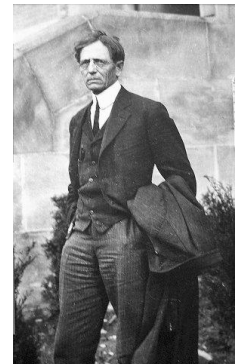


Вернер Зомбарт
1863-1941

Рассматривать Зомбарта как классика социологии образования сложно. Прежде всего, уже потому, что оценки его социологического творчества в целом неоднозначны. Как отметила Р. П. Шпакова: «В звездной когорте основоположников немецкой классической социологии самая блистательная фигура вплоть до 1930-х гг. – Вернер Зомбарт. Это был влиятельный и сильный публичный ученый, активно занимавшийся социально-политическими проблемами [28, С. 178]. Не менее четко противоречие между ролью Зомбарта как основоположника немецкой классической социологии и отношением к его наследию раскрыл А. М. Руткевич: «Вернер Зомбарт почти забыт немецким научным

сообществом, которое редко вспоминает о том, что он, наряду с М. Вебером, Г. Зиммелем и Ф. Теннисом, является одним из основоположников социологии» [26, С. 5]. Среди разнообразных проблем, интересовавших немецкого социолога, *социальные проблемы образования и воспитания* занимают далеко не первое место. И все-таки палитра трактовки этих проблем была бы не полной, если не учитывать идеи Зомбарта – и более общие, теоретико-методологические, и конкретные. Возникает парадокс: да, Зомбарт не является социологом образования, но многие его социологические подходы наиболее ярко проявляются на примере образования, помогают понять мотивацию и деятельность всех участников образовательного процесса.

Любая *отраслевая социология* опирается на более общее понимание *социологии*. Трактовка *социологии как науки* у Зомбарта отличается определенным своеобразием. Сама необходимость её четкого определения была связана с подготовкой им фактически первой хрестоматии по истории социологии. Перед ним встала проблема, весьма острая для любого пишущего об истории социологии и неоднократно уже рассматривавшаяся нами в рамках данной книги: «принцип выбора», «границы, в пределах которых что-либо должно быть выбрано», «что понимается» составителем хрестоматии «под социологией» [16, С.54]. О трудности такого выбора говорит приводимая Зомбартом проблематика Международного социологического конгресса (Вена, 1922 г.), которая обнимала «безграничную область всей экономической, государственной и социальной политики» [Там же]. Поучителен подход немецкого социолога: важнее всего «существо вопроса» – «мы не считаем социологией то, что тот или иной автор выдает за социологию»; «мы решили включить в свой выбор и те статьи, авторы которых никогда не согласились бы считать их относящимися к социологии» [Там же, С. 55]¹.



¹ Руководствуясь этим подходом, Зомбарт включил в антологию логически выстроенные отрывки из работ О. Конта, Г.-А. Линднера, Г. Спенсера, А. Шеффле, Ф. Тенниса, Г. Лебона, Р. Штаммлера, Г. Тарда, О. фон Гирке, Л.Ф. Уорда, К. Брейзига, В. Вундта, Г. Зиммеля, О. Шпана, М. Вебера.

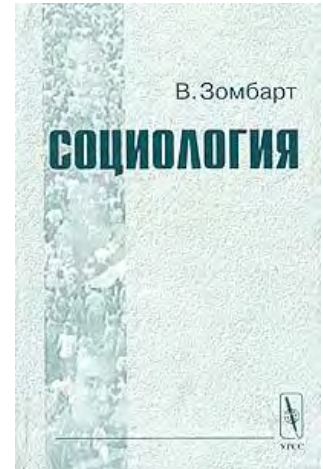
Определение социологии у Зомбарта близко веберовскому: «Под социологией в самом широком смысле» им понимается «всякого рода познание человеческого общежития, т.е. человеческой культуры или истории человечества, поскольку эта история рассматривается с точки зрения социальности, т.е. как события, составившиеся из поступков, определяемых чужим поведением или вытекающих из чужого поведения; иначе говоря, установление того, что было, есть или будет, без рассмотрения того, что должно быть, т.е. всякого рода политики» [Там же]. Как видим, и у Зомбарта акцентируется поведение и взаимодействие, проявляется ориентация на другого («чужого»). Но если у Вебера речь шла о «*понимающей* социологии», то Зомбарт предпочитает называть «научную социологию» «*разумеющей*» социологией. При этом подчеркивается ее направленность «на разумение, т.е. на познание изнутри вовне, в противоположность естествознанию, которое в состоянии лишь понимать (*begreifen*) т.е. познавать извне вовнутрь» [Там же, С. 59].

Зомбарт разграничивает *философскую* и *научную* социологию. Первая тождественна «философии истории». Как пример – подход П. Барта¹ (1858-1922). К «философской социологии» Зомбарт относит «всякое учение об обществе, переходящее за границы опыта, как-то: всякого рода теории о «принципах развития человечества», о «сущности» того или иного явления культуры, об «определяющих историю факторах» («материалистическое» или иное «понимание истории») [Там же]. Заметим попутно подчеркнутый социологом *мировоззренческий* характер философии. В русле такого подхода проводилась грань между «истматом» и социологией, что явно мешало утверждению в советском обществознании линии – «истмат – марксистская социология».

К «*научной социологии*», или «социологии в узком (в собственном) смысле слова», Зомбарт относил «систематическую опытную науку о человеческом общежитии» [17, С. 59]. Особый интерес (и это актуально до наших дней) представляет его разграничение *исторического* и *социологического методов*: «Исторический подход – это подход к единичному, однократному, социологический же – к повторяющемуся, т.е. к типическому: отсюда – систематичность этой науки» [Там же]. Известна и более краткая характеристика Зомбартом этого разграничения: «Вопрос о неповторяемости события можно было бы назвать специфически-историческим, вопрос о повторяемости – социологическим» [Цит. по: 25, С. 314]. Для автора и, как нам кажется, для всех пишущих об истории социологии и – особенно – об истории отраслевой социологии (социологии образования) значимо его замечание: «Само собой разумеется, никогда нельзя резко отграничить друг от друга оба эти метода» [16, С. 55-56].

¹ «История, – писал П. Барт, – представляется мне конкретной социологией» [4, С. II]. И далее более четко: «Социология вполне совпадает с философией истории; в конце концов они различаются между собой только по имени... Социология значит обществоведение» [Там же, С. 11]. В ответ на возможное возражение по поводу отождествления философии истории и социологии он отмечал: «Дело идет именно о тех «многих», которые сообща ведут борьбу за существование, т.е. не о человеческом роде в целом, а только об отдельных обществах в пределах всего рода, причем каждое из них образует особое солидарное целое и определяет историю рода. Борьбу с природой ведут не отдельные личности и не весь человеческий род, а общества. Поэтому «предметом человеческой истории становится не индивид, не весь человеческий род, а только общества» [Там же, С. 3].

Вывод Зомбарта о *системности как качестве социологии* относится и к отраслевым социологиям. Назначение ученых-социологов он видел в необходимости «внести некоторый порядок в тот хаос, который сейчас господствует на научном рынке под фирмой «социологии» [19, С. 9]. И тут интересны его оценки назначения социолога-теоретика (установить систему понятий) и практического смысла его теоретической деятельности: «Наблюдающий теоретик, который хочет озарить светом науки путь практического политика, – пишет социолог, завершая работу «Идеалы социальной политики», – стремится внести в путаницу отдельных политических мероприятий смысл, единство и систему. Он различает существенные от несущественных групп этих мероприятий. Так, он приходит к необходимости установить понятие социальной политики» [12, С. 209].



Поскольку для нас определяющим является деятельный подход к образованию, отметим позицию Зомбарта в дискуссии о *характере социальных законов*. Он критикует тех «марксистов», которые считают, «будто эволюция представляет естественный процесс, совершающийся независимо от деятельности людей, по отношению к которому единичные личности должны спокойно положить руки в карманы и ждать, пока плод вполне созреет до того, чтобы быть сорванным». Зомбарт справедливо считал, что такой подход искажает идею эволюции и «совершенно упускает из виду, что все, совершающееся в социальной жизни, несомненно, происходит между живыми людьми, которые участвуют в процессе развития, ставя себе цели и стремясь к их осуществлению»¹. Ученый предупреждал о недопустимости «смешивать совершенно различные точки зрения – *социального теоретика и практического деятеля*». Социальный теоретик рассматривает развитие общественной жизни «как неизбежный результат мотивов действующих лиц, а эти мотивы, в свою очередь, стремится понять в их определенной зависимости и обусловленности. Для него социальная жизнь представляет процесс, перенесенный в прошлое». Пытаясь доказать необходимость определенного направления воли и, вместе с тем, развития определенного ряда явлений общественной жизни, социальный теоретик «делает это всегда с само собой понятным ограничением: предполагая, что не ослабнет энергия действующих лиц для принятия известных решений и осуществления их» [Цит. по: 12, С. 180, примеч.].

Зомбарт солидаризируется с позицией Дж. С. Милля, считавшего, что «Учение о независимости социального прогресса от неизменных законов во многих головах неразрывно связано с мыслью, что индивидуальными усилиями

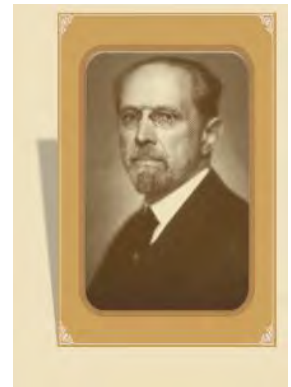
¹ Для тех, кто отвергал Зомбарта за антимарксизм, подчеркнем, что сам социолог определял подобные взгляды как «псевдомарксистские». Характерна и критика марксистского учения о закономерности общественного развития немецким юристом Р. Штаммлером, писавшим: «Если научно предусмотрено, что известное событие в совершенно определенной форме должно наступить, бессмысленно в таком случае еще и желать или содействовать именно этой определенной форме этого известного события. Нельзя основать партию, которая поставит себе цель «сознательно содействовать» наступлению точно вычисленного затмения луны» [Цит. по: 23, С. 502], т.е. считавшего несовместимым идею неизбежности социалистической революции и... необходимости ее готовить.

или правительственными мероприятиями нельзя оказать значительного влияния на ход общественного развития. Это – заблуждение. Из того, что все совершающееся, в том числе также и акты человеческой воли, является следствием определенных причин, не следует, что волевые акты вообще и даже волевые акты отдельных индивидуумов не могут быть, в свою очередь, причинами большого значения» [Цит. по: 12, С. 181].

На наш взгляд, эти замечания Зомбарта и Милля (с которыми вполне мог согласиться и Маркс) и сегодня не утратили своей значимости, особенно для сферы образования. Ведь и ныне многие чиновники уверены в «автоматизме» реализации их управленческих решений. Особенно негативным проявлением идей «автоматизма» выступает до сих пор распространенное представление «Нет плохих учеников – есть плохие учителя» (чаще всего выступающее в форме «ответственности» учителей за «низкую успеваемость» своих учеников; в том числе и предполагающее индикатор рейтинга учителей – «уровень успеваемости», а рейтинга школ – «балл ЕГЭ»).

Понимание социологии воплощается у Зомбарта и в соответствующую характеристику социолога как *ученого*. И в этом отношении у него много общего с Вебером. Объективность научного подхода предъявляет определенные требования и к «представителю науки» (в этом понятии Зомбарта можно увидеть и акцент на «публичность» социальной науки). Но «не следует забывать» – и это наглядно проявляется в личности самого Зомбарта, что «представитель науки – сам живой человек и, если он не вполне иссушен наукой, человек с живыми идеалами, в направлении которых лежит для него прогресс» [12, С. 183].

Об этом же противоречии Зомбарт пишет и применительно к своим работам. В частности, в предисловии к книге «Евреи и хозяйственная жизнь» он подчеркивает, что «как научная книга, она ограничивается установлением и объяснением фактов, всецело воздерживаясь от оценки их [10, С. 417]. «Оценка, – развивает социолог свой подход, – ведь всегда субъективна, она не может не быть субъективной, потому что в конечном итоге основывается на всецело личном миро- и жизнепонимании каждого отдельного субъекта». *Субъективизму оценочного познания* противопоставляется *наука*. Она «имеет целью дать объективное познание, она ищет истину, которая в основе всегда едина, тогда как оценок столько, сколько оценивающих субъектов. Но как только объективное познание перемешивается с какой-нибудь субъективно окрашенной оценкой, оно сейчас же тускнеет, и поэтому наука и ее представители должны были бы, как от чумы, бегать от оценки того, что они установили. [10, С. 418].



Как же совместить, казалось бы, несовместимое? Ответ мыслителя четок и важен для каждого учителя, преподавателя, сталкивающегося с этой дилеммой, – «провести границу между наукой и деятельностью», «открыто и честно сказать, где он перестает вести своего читателя и слушателя при посредстве убедительной силы своих логических дедукций, где он обращается уже не к знанию, а к воле..., говорит и действует уже как человек, а не как исследова-

тель» [12, С. 184]. Но как же трудно «живому человеку» не только провести эту «границу», но и не нарушать ее.

К *сфере образования* (являющейся ядром, ведущим направлением социальной политики) в полной мере относятся глубокие и плодотворные размышления Зомбарта об *идеале социальной политики*. Прежде всего, речь может идти о его противопоставлении *процветания и изобилия* («обильного производства богатств»), которые (и тут мы с ним полностью согласны) «не могут быть конечной целью человеческих стремлений», и «*существования, «достойного человека»*», когда «сами экономические успехи должны быть лишь средством к цели» [12, С. 193]. Конкретизацией этого подхода было стремление Зомбарта реализовать подлинно *гуманистическое отношение «между человеком и вещами»*: «я не делаю первого средством, вторые – целью, а, наоборот, хочу видеть человека целью, а вещи – средством [Там же, С. 208]¹. К сожалению, уже Программа КПСС во многом соотносила коммунистическую перспективу с потребительски-вещистскими ориентациями. Да и выбор на рубеже 1980-1990-х гг. был сопряжен с надеждами многих россиян жить «как там» (на Западе).

Не менее важна для сферы образования (как и для всей социальной сферы) критика Зомбартом сведения социальной политики к «распределительной политике», которая, по его оценке «всегда является лишь политикой зашивания прорех и «штопание мужицкой сермяги» [12, С. 207]. Представляется, что критический подход немецкого социолога вполне может быть применен к «*остаточному принципу*» отношения (и финансирования) к образованию, культуре, здравоохранению и другим отраслям социальной сферы, который так и не удается преодолеть.

Для Зомбарта неприемлемо изучение общества «при помощи методов исследования механики или биологии» [16, С. 56], его подход – антипозитивистский. Он отвергает *натурализм* и *психологизм* в понимании социальных явлений, попытки «ставить человеческую культуру в тесную связь с внешней природой, в которой действуют те же побудительные силы, что и в человечестве», «рассматривать историю как естественный процесс, подчиняющийся в конечном счете тем же «законам», что и вся вселенная» [Там же]. Его позиция иная – «человеческую культуру нельзя выводить из элементарных человеческих склонностей и побуждений» [Там же, С. 57].

В рамках интересующей нас проблематики отметим разграничение Зомбартом *общей* и *специальной* социологии. Последняя, по его мнению, «при всякой эмпирии, т.е. при объяснении любого исторического события» подвергает «особому исследованию отдельные области культуры, в которых вещественно проявляется дух» [См.: Там же, С. 58-59]. Достижением немецкой социологии он считает выпуск «монографий по отдельным областям культуры: религии,

¹ Позитивно оценивая такие, отмеченные Зомбартом, ориентации социальной политики на перспективу, как «сохранение и умножение наших современных культурных благ», «расширение благ культуры на все более широкие слои населения» и др., мы не можем согласиться с положениями, отдающими дань его националистическим устремлениям («сохранение и упрочение нашего национального могущества, по крайней мере, против низших восточно-европейских и азиатских народов»). Но в очередной раз подчеркнем: наша задача – не оценивать мыслителей прошлого, а выявлять то позитивное, что из их опыта может быть использовано сегодня.

праву, хозяйству и т.д.» [Там же, С. 59]. Таким образом, критерием выделения *специальных* социологий рассматривается специфика той или иной области культуры. При этом социолог подчеркивает *взаимосвязь общего и специального подходов в социологии*. «Задача всех наук о культуре, – подчеркивает он, – найти средства и пути к познанию изучаемых ими явлений культуры в их исторической особенности. Определенная область культуры становится как бы зрелой для изучения тем, что изучаются, путем выявления ее исторической конкретности, определять ее место в истории и отличать в присущей ей своеобразности от других конкретных форм этой же идеи культуры [20, С. 46].

Одним из противоречий институционализации социологии (что особенно было характерно для отраслевых социологий) являлась *неравномерность развития теоретической и эмпирической социологии*. Нельзя сказать, что в творчестве Зомбарта ее удалось полностью преодолеть. Но нельзя не видеть и тех серьезных шагов, которые он в этом направлении сделал. Отметим, в частности, подчеркнутое им «различие *теоретического рассмотрения от эмпирического*». С теоретическим рассмотрением связывалась возможность:

1. «Последовательно продумывать и развивать до совершенно ясного понятия отдельные черты, наблюдаемые нами у совершающих хозяйственные действия субъектов».
2. «Соединять эти отдельные черты в одно гармоничное целое, которое тогда представит собою тип определенного хозяйственного духа».
3. «... Отнести эти частные черты в отдельности или в соединении к мыслимому хозяйствующему субъекту и обозначить его как определенный тип, который мы наделим этими отдельными содержаниями сознания или комплексом содержаний сознания как его психологическими свойствами [См.: 7, С. 10].

Как видим, Зомбарт реализует в качестве важного инструмента теоретического анализа прием *типологизации*.

В развитии им *эмпирического подхода* особенно ценным является использование во взаимосвязи *статистического (количественного)* и *генетического (качественного) методов* [9, С. 139-143]. Обоснование такой взаимосвязи Зомбарт соотносит с тем, что – при всей полезности статистического метода – «одним этим методом поставленной задачи разрешить нельзя» [10, С. 422]. «Лучшая статистика не отвечает на многие, часто даже самые важные вопросы», – развивает социолог эту мысль, аргументируя это невозможностью статистически учесть «влияние единичных сильных индивидуальностей» [10, С. 423]. К этому выводу – *статистика усредняет, тем самым, обедняет реальность* – и сегодня нельзя не прислушаться социологам образования. Ограниченность статистического метода, по Зомбарту, проявляется в его неприменимости в громадном числе случаев, из-за «недостатка цифрового материала» [10, С. 422].

Генетический метод, напротив, позволяет «выяснить динамическое влияние» индивидуальностей и групп на «ход и направление, свойства и характер» социальных процессов (у Зомбарта – «современной экономической жизни») [10, С. 424]. Впрочем, социолог не абсолютизирует и генетический метод, допуская ситуации, когда «к объективной (обусловленной обстоятельствами) недовольственности наших знаний» присоединяется «еще и субъективный

(обусловленный особенностями исследователя) недостаток знакомства с действительностью» [10, С. 427]. *Качество «качественного метода»* соотносится, тем самым, с *объективностью* исследователя, его готовностью (и умением!) преодолеть свой субъективизм.

Сегодняшним дискуссиям социологов – «количественников» и «качественников» (когда порой преимущество качественных методов объясняется тем,

что они – «качественные», и наоборот) – так не хватает взвешенного подхода Зомбарта, подчеркивавшего, как многое «зависит от научного такта исследователя» [9, С. 141].

Как и у многих других классиков немецкой социологии, стержнем трактовки Зомбартом проблем воспитания и образования является его *теория становления и развития капитализма*. Опираясь на анализ этой теории – и содержательный [26], и сравнительный [29, 30], акцентируем внимание на проблематику социологии образования.



Прежде всего, оттолкнемся от идеи Р. П. Шпаковой: «эпохальные перемены наших дней по остроте и глубине сопоставимы с процессами, происходившими в Европе конца XIX – XX веков, когда в центре внимания был капитализм и его исторические метаморфозы» [30, С. 126]. Это особенно подчеркивает актуальность и созвучие с нашим временем (временем «возврата» к капитализму) многих размышлений Зомбарта.

Важен уже сам *подход социолога к выявлению причинно-следственных связей*. По справедливому замечанию А. М. Руткевича, «видение Зомбарта отличалось от трактовок хоть Маркса, хоть Вебера именно тем, что он отвергал какую-либо монокаузальную зависимость» [27, С. 13].

Многие критики Зомбарта используют прием обобщения, рассматривая его позицию как *однозначную* и игнорируя признаваемую самим социологом *односторонность* его исследования. В полной мере это относится к его исследованию роли евреев и иудейской религии в становлении капитализма. Но ограничение его позиции фиксацией такой роли (и справедливая критика этой позиции) явно не учитывает, что сам Зомбарт, отмечая цель своего исследования («выявить влияние евреев на процесс становления современной хозяйственной жизни»), признает, что «прочие факторы, которые (помимо деятельности евреев) тоже влияли на становление современного капитализма, лишь упоминаются» [20, С. 111]. Более того, социолог подчеркивает, что «тем самым влияние последних несколько не отрицается», и даже допускает возможность подготовки книг, где каждый из этих «прочих факторов» мог бы подвергнуться более глубокому специальному исследованию. И еще один важный момент – позиция

Зомбарта не отвергает, а уточняет идею Вебера о роли протестантизма в генезисе капитализма¹.

Рассмотренная проблема поучительна в двух отношениях. С одной стороны, она предупреждает социолога о неправомерности абсолютизации роли исследуемого фактора (в социологии образования при изучении учителей или учащихся нередко разрывается реальная взаимосвязь этих основных участников образовательного процесса). С другой, – столь же неправомерно и расширительное толкование конкретного исследования, выделяющего для анализа один из аспектов, факторов сложного процесса; в соответствии с мнением Зомбарта: «Когда мы анализируем какой-нибудь фактор по методу изоляции, то в результате неизбежно переоценивается значение этого фактора в сложном совокупном результате» [9, С. 142].

Сам Зомбарт отмечал, что его интерес к исследованию капитализма был инициирован работами Маркса и Вебера. Руководствуясь целью «продолжить и в известном смысле завершить труд Маркса»², он воздал должное Марксу как «теоретику и историку капитализма» и выразил благодарность «духу Маркса» («за все хорошее, что есть в моем труде»), но одновременно и подчеркнул свое неприятие «мировоззрения этого человека и всего того, что теперь в совокупности имеет ценностно окрашенное название «марксизм», отступление от него «не только в частностях, даже во множестве частных, но и в существенных пунктах своей целостной концепции» [Цит. по: 28, С. 183]. Кроме *целостности концепции*, Зомбарт свое отличие от позиции Маркса соотносил и с тем, что с тех пор, как «Маркс первым вступил на открытую им целину, называемую капитализмом, все сильно изменилось» [Цит. по: 28, С. 183].

Отличие от Маркса – уже в понимании Зомбартом «хозяйственной жизни» как части «культурного» (точнее «общественного») существования человека. «Дух в хозяйственной жизни» в трактовке Зомбарта – «психическое, т. е. в этом смысле духовное, проявляющееся в области хозяйственной жизни» [22, С. 27]. Хозяйственный дух – «это совокупность душевных свойств и функций, сопровождающих хозяйствование. Это все проявления интеллекта, все черты характера, открывающиеся в хозяйственных стремлениях, но это также и все задачи, все суждения о ценности, которыми определяется и управляется поведение хозяйствующего человека» [22, С. 28].

Позиция Зомбарта – *антропоцентристская*. «В центре экономических интересов, – отмечает он, – стоит человек». И далее: «Человек, как производитель и потребитель благ, своими интересами определяет отношения как отдельных лиц, так и всего общества; определяет внешний порядок экономического

¹ Характерно признание Зомбарта: «Исследования Макса Вебера о связи между пуританизмом и капитализмом, естественно, вынудили меня подробнее выяснить вопрос о влиянии религии на хозяйственную жизнь... внимательное рассмотрение веберовских доводов обнаружило, что все те элементы пуританской догмы, которые, как мне казалось, имели в действительности влияние на образование капиталистического духа, были заимствованиями из круга идей еврейской религии [10, С. 413].

² Известна позитивная оценка Энгельса, что Зомбарт дал «в целом удачное изложение контуров системы Маркса». По его мнению, это был «первый случай, когда немецкому университетскому профессору удастся прочесть в сочинениях Маркса в общем и целом то, что Маркс действительно сказал». Особенно он поддержал позицию Зомбарта: «критика системы Маркса должна заключаться не в опровержении ее, ... , а лишь в дальнейшем ее развитии» [33, С. 468].

процесса точно так же, как и формы деловой практической жизни». Соответственно – в русле логики подхода – подчеркивается *«личный, индивидуальный характер»* «всех мероприятий, – как всего общества, так и отдельных лиц, – имеющие своей целью урегулирование экономических явлений», *«личная окраска»* «основного настроения всех участвующих в экономическом процессе» [См.: 10, С. 565].

Характеристики хозяйственного духа вполне могут быть отнесены и к другим видам жизнедеятельности, в частности, к *образовательной* деятельности. Развивая подход М. Вебера, Зомбарт, прежде всего, отмечает *осмысленность* деятельности человека. Подобно тому, как *«хозяйственный смысл или дух хозяйственной жизни»* «становится душой субъективных целепоставлений и максимов, которыми руководствуются отдельные хозяйственные субъекты» [20, С. 40], тот или иной *смысл образования* определяет мотивацию образовательной деятельности каждого из участников образовательного процесса.

Тем самым, был обозначен один из важнейших аспектов социологического исследования в сфере образования – *выявление сущности, смысла, ценности образования* – для обучающихся и обучающихся, педагогов-управленцев, родителей обучающихся и более широкой общественности. Аналогично применительно к сфере образования могут рассматриваться и другие выделенные Зомбартом характеристики хозяйственной жизни – упорядоченность (наличие формы), использование средств (техники, технологии), «ответственно ... потребности» [См.: Там же, С. 41].

К образовательным учреждениям можно отнести и более общее определение Зомбартом понятия *«заведение»* – «учреждение, организованное в целях продолжительного *занятия трудом*», охватывающее и осуществление деятельности в учреждении (позднее этот критерий позволил разграничить формальное и неформальное образование), и длительность, продолжительность занятия трудом (кстати, при таком подходе акцентируется то, что и преподавание, и обучение являются «трудом»), и планомерность, упорядоченность, устроенность занятий [См.: Там же, С. 44].

Зомбарт – и тут проявляется его *исторический* подход – отвергает представления о *неизменном* «экономическом человеке» [22, С. 29]: характерен подзаголовок его книги «Буржуа» – «к истории духовного развития *современного* экономического человека». И хотя по отношению к нашему времени используемое им понятие *«современный»* явно утратило смысл, но Зомбарт справедливо подчеркивал – «современный» экономический человек, значит иной, не традиционный, не тот, каким он был в средневековье или в условиях раннего капитализма. «Дух в хозяйственной жизни, – подчеркивал он, – ... может быть глубоко различным» [22, С. 29], «ремесленник старого закала и современный американский предприниматель воодушевлялись различным «духом» [22, С. 30]. С различиями *«духа хозяйственной жизни»* ученый и соотносил «эпохи в хозяйственной истории» – в том смысле, что «в определенное время определенный дух *преобладал*» [22, С. 32]. Соответственно, свой анализ Зомбарт посвящает тому, как «из ... докапиталистического духа развился дух капиталистический» [22, С. 34].

Для проблематики образования (и особенно – воспитания) особенно значим его сравнительный анализ *типов* человека. Ведь, в конечном счете, в определенном *типе* человека воплощается и идеал, и результат воспитательных усилий того или иного социума.

Яркими мазками рисует Зомбарт образ *докапиталистического человека*. «Это – естественный человек», «его хозяйственный образ мыслей» «как бы сам собою вытекает из человеческой природы» [22, С. 35-36]. Исходная точка всякой его хозяйственной деятельности – «*потребность человека*, его естественная потребность в благах» [Там же, С. 36]. При этом различаются «два слоя, образ жизни которых характерен для докапиталистического быта»: «господа – и масса народа; богачи – и бедняки; сеньоры – и крестьяне; ремесленники – и торговцы; люди, ведущие свободную, независимую жизнь, без хозяйственного труда, – и те, кто в поте лица своего зарабатывают хлеб свой, люди хозяйства» [Там же, С. 36-37]. Крестьяне и ремесленники как «хозяйствующие субъекты» «всякую приходившуюся на них работу, руководящую, организующую, плановую и исполнительную, выполняли сами или давали выполнять небольшому числу помощников» [Там же, С. 41].

Характеристики Зомбарта достаточно жесткие: «несовершенство мышления, недостаток умственной энергии, недостаток духовной дисциплины встречаются у людей того времени не только в деревне, но и в городах, которые в течение долгих столетий фактически еще являются большими разросшимися деревнями» [Там же]; «в столь же малой степени, как и умственная энергия, развита у докапиталистического экономического человека и энергия волевая. Это выражается в медленном темпе хозяйственной деятельности. Прежде всего и главным образом люди стремятся держаться как можно дальше от нее. Когда только можно «прогулять» день – его «прогуливают». Люди относятся к хозяйственной деятельности примерно так же, как ребенок к учению в школе, которому он, конечно, не подчиняется, если его не заставят» [Там же, С. 43]. Это, по мнению Зомбарта, «имеет определяющее значение в смысле объединения отдельных функций работы в единую профессию» [Там же, С. 44].

Исследование социолога о «докапиталистическом» типе человека имело бы преимущественно историческую значимость, если бы не выделенные им *сущностные* черты данного типа: «этому в высокой степени личному характеру хозяйствования соответствует и его *эмпиризм*, или, как это называют с давних пор, его *традиционализм*» [Там же]. Выясняется, что речь идет о «*традиционном*» человеке, о противоречии «*традиция – инновация*», вновь и вновь возникающем на новых этапах социального развития. Парадокс современной России состоит в том, что социализм (по крайней мере, в той форме, в какой он существовал в СССР) для нее – традиция, а реставрированный капитализм – нечто новое.

Но именно поэтому и актуальны размышления Зомбарта о традиционном типе хозяйствования: «хозяйствуют эмпирически, традиционно; это значит: так, как переняли от отцов, так, как этому научились с детства, как привыкли»; «при принятии решения о том, прибегнуть ли к известной мере, к известному действию, смотрят, прежде всего, не вперед, не на цель, спрашивают не исключи-

тельно о целесообразности этого мероприятия, но оборачиваются назад и смотрят на примеры прошлого, на образцы, на опыт» [Там же, С. 44-45].

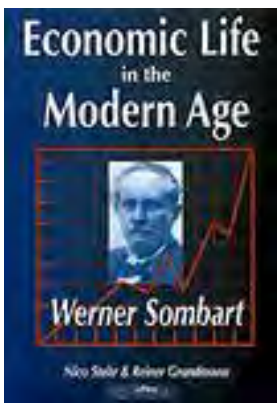
С этим *эмпиризмом* и *традиционализмом* Зомбарт связывает и *особенности образования и воспитания* данной эпохи. «С рождения, а может быть и ранее» (вряд ли в данном случае он высказывает догадку о «пренатальном» периоде социализации, скорее речь идет о влиянии родителей, воспитанных традиционно) окружающая среда «втискивает» людей в «определенную колею» их «умения и хотения»: «все сообщения, поучения, поступки, чувства, воззрения родителей и учителей сначала принимаются ... без дальнейших рассуждений» [Там же, С. 45].

Ссылаясь на книгу А. Фирхандта [3], содержащую, по его оценке, «много тонких замечаний на тему о «традиционализме», Зомбарт соотносит влияние «власти примера, традиции, авторитета и внушения» на человека с уровнем его развития: «чем менее развит человек, тем сильнее подпадает он под эту власть» [22, С. 45; С. 440, примеч. 10].

Вслед за Тённисом Зомбарт отмечает как в рамках традиционализма «сила предания» переплетается с «силой привычки». Позитивный момент привычки – она опирается на опыт, формируется на основе упражнений. Но у нее есть и существенный недостаток: «деятельный человек все снова и снова побуждается повторять ставшие для него легкими действия, т. е. оставаться при раз заученном и равнодушно, более того, враждебно относиться к новшествам, коротко говоря, он становится традиционалистом» [22, С. 46].

Тем самым, акцентируется *одно из основных противоречий образования*: значимость усвоения перестает быть однозначно позитивной перед лицом важности *готовности к инновациям*. Представляется, что и сегодня (даже на высших уровнях образования) акцент на усвоение (повторение) зачастую оказы-

вается более сильным, чем на творческом освоении, предполагающем и сомнение учащихся, студентов относительно сообщаемых им знаний или формируемых умений, их готовность пойти «иным путем», найти оригинальное, нетривиальное решение. Не менее сложной и противоречивой остается для школы (в том числе и высшей) проблема – как сочетать необходимость формирования у обучаемых ряда важных привычек и при этом не допустить, чтобы они превратились в «традиционалистов», безразличных и даже нетерпимых к инновациям.



Докапиталистический хозяйственный дух сориентирован на постоянство («принцип постоянства» охватывает и «принцип покрытия потребностей», и «принцип традиционности»). И дальнейший анализ посвящен становлению «*капиталистического духа*» или – по определению Зомбарта – тому, как «общество из принципиально статического развивается в принципиально динамическое» [Там же, С. 46].

«Капиталистический дух» – и это содержательно определило направления дальнейшего анализа – рассматривается Зомбартом как единство «двух составных элементов»: *предпринимательского духа* («синтез жажды денег, стра-

сти к приключениям и многого другого») и *мещанского духа* («состоит из склонности к счету и осмотрительности, из благоразумия и хозяйственности») [Там же, С. 47]. В каждом законченном буржуа обитают, по Зомбарту, две души: душа предпринимателя и душа мещанина, которые только в соединении обе образуют капиталистический дух [См.: 17, С. 275-276]. (Табл. 20).

Таблица 20

Зомбарт: сравнение предпринимательской природы и мещанской природы
[17, 276-283]

Предпринимательская природа	Мещанская природа. Отличие мещанина от немещанина
Предприниматель должен быть: • толковым, т.е. быстрым в схватывании, понимании, острым в суждении, основательным в обдумывании и одаренным надежным «чутьем существенного», которое позволяет ему узнавать верный момент; • умным, т.е. способным «узнать свет и людей». Уверенным в суждении о людях, уверенным в обращении с ними; уверенным в оценке любого положения вещей; хорошо знакомым, прежде всего, со слабостями и пороками своих окружающих; • одаренным, т.е. богатым «идеями», «выдумками», богатым особого рода фантазией, которую Вундт называет комбинаторной (в противоположность интуитивной фантазии, например художника).	• не отдающие, а берущие, не расточительные, а экономные во всем своем поведении; хозяйствовать – значит сберегать • не равнодушны к внутренним и внешним благам, не отдают их в сознании собственного богатства беззаботно, а экономят их, берегут и ухаживают за ними заботливо и строго смотрят за приходом и расходом духа, силы, имущества и денег; • для них верховные ситуации не субъективные, личные, а объективные, вещные; • они от природы – не люди наслаждения жизнью, а прирожденные люди долга; они не единичные личности, а стадные люди; они не люди личности, а люди вещей; • они не эстетики, а этики
«Свойства предпринимателя как необходимые условия успеха: решительность, постоянство, упорство, неутомимость, стремительность к цели, вязкость, отвага идти на риск, смелость». «Предприниматель, прежде всего, должен быть... хорошим организатором», «должен обладать способностью оценивать людей в отношении их продуктивности», «должен ...уметь выбрать годных для известной цели людей из большой массы»	в отличие от тех, кто признает только такую деятельность высокой и достойной, которая делает высоким и достойным человека как личность, они объявляют все занятия равноценными, поскольку они только служат общему благу, т.е. «полезны»
Предприниматели «целестремительны, тверды, интеллектуально-волюнтаристичны, знают свет, у них глаза устремлены вовне, они знают людей, а не отдельного человека» «Известное идейное богатство, известная мера духовной свободы должны быть свойственны предпринимателю»	Немещане идут по свету, живя, созерцая, размышляя, мещане должны упорядочивать, воспитывать, наставлять; те мечтают, эти считают

Емкие характеристики Зомбарта вполне могут (кстати, и сегодня) быть основой – после их эмпирической интерпретации – для конкретного исследования степени распространенности того или иного типа личности. Э. А. Капитонов определяет социологию Зомбарта как «антииндустриальную» [24]. Но скорее можно говорить о близости его подхода к позиции Тённиса, фиксировавшего как «современное общество» разрушает «традиционную общность» [32].

Зомбарт воспринимает негативно развитие «капиталистического духа», когда в «современном» ему капитализме с «жажды наживы снято пятно», не считается «более бесчестным, если кто-нибудь гонится за долларом», сохраняются «связи в обществе с людьми, о которых всем известно, что охота за долларом составляет единственное содержание их жизни» и т.д.

Эти негативные изменения, по мнению Зомбарта, стали возможны «только тогда, когда все направление эпохи стало иным под влиянием завоеваний техники» [Цит. по: 25, С. 314].

Критическая характеристика «современного» капитализма особенно ярко дается Зомбартом на примере США, где – по его оценке – «весь образ жизни народа все больше приспособляется к капитализму» [15, С. 218].

Одна из черт «современного капитализма» – *урбанизация*. При этом Зомбарт, сравнивая Нюрнберг и Чикаго, разграничивает урбанизацию «органическую» и «рациональную»: «первый есть лишь напоминающее деревню, органически выросшее образование, а второй – на «рациональных» основаниях искусственно построенный, действительный «город», в котором (сказал бы Тённис) истреблены все следы общины и выросло чистое общество» [15, С. 219]. Широко представлен в США и такой «отличительный признак общества, покоящегося на капиталистических основах», каковым, по мнению Зомбарта, является «*противоположность между богатством и бедностью*» [Там же].

Но основное внимание Зомбарт – в русле своей методологии – уделяет своеобразию духовной культуры США, «*american spirit*», «американскому духу» [Там же, С. 222]. Стержнем этого духа является «сдвиг в отношении человека к личным ценностям в более узком смысле»: «из центра круга *интересов* и место его заняли две абстракции: *нажива* и *дело*».

Человек, следовательно, перестал быть тем, чем он оставался до конца раннекапиталистической эпохи, – «*мерой всех вещей*». Соответственно жизнь в такой среде приучает людей переносить «оценку всех благ на деньги» (что необходимо в сфере хозяйственных отношений) и на нехозяйственные отношения. Мерилом стоимости при оценке вещей и людей становятся деньги [См.: Там же]. Особенно негативно это сказывается на культуре и искусстве, происходит их коммерциализация – «утрачивается понимание прекрасного, ... всего специфически художественного, что не поддается количественному определению, чего нельзя ни взвесить, ни измерить». Изменяется отношение к вещам – «от вещей, ценность которых определяют, требуют, чтобы они были или полезны-



ми и приятными (отсюда вкус к «комфорту»), или «дорогими» [Там же]. Но еще сильнее меняется отношение к человеку: «и в оценке человека главную роль играет его имущество, его доход. Исчезает понимание личности и ценности индивидуального» [Там же].

Качественные оценки уступают место количественным: «привычка заменять все качественное измеримой денежной стоимостью внушает применять эту оценку также и там, где при всем желании невозможно брать деньги мерилom ценности. Этим вызывается преклонение перед количеством, как перед таковым, а, следовательно, и то направление мысли американской души, которое ...Брайс называет «a tendency to mistake bigness for greatness» (тенденция принимать толщину за величину), т. е. *почтение перед всякой весомой и измеримой величиной*» [Там же, С. 222-223].

Утверждение «количественных» оценок, как следствие, порождает «*психологию успеха*». «Высокая оценка успеха» – «в высшей степени своеобразная черта американского народного духа»: «Иметь успех всегда значит превосходить других, иметь больше других – быть «больше». Выше всего, конечно, ценится тот успех, который можно выразить в чистых цифрах, т. е. богатство» [Там же, С. 223]¹. Отметим своеобразную переключку Зомбарта с Э. Фроммом, раскрывшим основное противоречие развитого капитализма – «Быть или иметь».

Преклонение перед успехом порождает «*психологию гонки*». «Жизненным идеалом американца является, – подчеркивает Зомбарт, – не спокойная жизнь, не дивная гармония личности, а только лишь «движение вперед». Отсюда его торопливость, безудержное стремление, беспощадное состязание на всех поприщах [15, С. 224]. Спешка требует ускорения темпа жизни: «Время, время! Это стало лозунгом нашего времени. Усиленное до бешенства движение вперед и гонка – его особенность» [17, С. 260].

Весьма интересно (и оригинально) Зомбарт соотносит «психологию успеха» и «психологию гонки» со значимостью для американцев «свободы», которая обычно рассматривается как важнейший индикатор американской демократии. С одной стороны, свобода отражает *индивидуализм* – в духе «розового оптимизма» по принципу «*жить и жить давать*» другим [15, С. 229]. Но одновременно, «если каждый в отдельности гонится за успехом, то каждый же должен стараться обогнать других», и возникает «потребность в свободе борьбы» (порой Зомбарт употребляет и более сильное выражение «*свобода локтей*») [Там же, С. 224-225]. На этой основе формируется «отвращение ко всякой регламентации сверху, ко всякому государственному вмешательству» в жизнь граждан. Ориентация на «принцип свободы действий» связана с инстинктивным признанием этого принципа «единственно пригодным для всякого гонящегося «за успехом» [Там же].



¹ Типичным проявлением такой трактовки успеха Зомбарт считает «отношение американца к спорту»: «его интересует лишь вопрос: кто будет победителем?» [15, С. 223].

Мы уже отмечали своеобразную переключку Зомбарта с Фроммом. Аналогичная переключка проявляется и в разграничении немецким социологом двух основных проявлений «современного» капиталистического духа – *торгашеского духа и героического духа*. За националистической окраской их характеристик («торгашеский дух» Зомбарт соотносит с *англичанами*, «героический» – с *немцами*¹) нельзя не видеть и четкости, яркости этого разграничения.

Таблица 21

Зомбарт: сравнение «торгашеского» и «героического» духа
[21, С. 15-52]

«Торгашеский» дух	«Героический» дух
«Мировоззрение, которое подходит к жизни с вопросом: что ты, жизнь, можешь мне дать; оно, стало быть, смотрит на все земное бытие отдельного человека как на совокупность торговых сделок, которые каждый, по возможности к своей наибольшей выгоде, заключает с судьбой» [С. 15]	Для него характерна «вечная изменчивость, постоянное стремление стать иным», из-за чего он «никогда уже не есть, но всегда находится в становлении, это бесконечное многообразие, неисчерпаемое богатство отдельных черт и особенностей, «бездна индивидуальности» [См.: С. 45]
«Выгода, которая при этом должна быть получена для жизни каждого отдельного человека, состоит в – по возможности – наибольшем ее удобстве, чему способствует соответствующий набор материальных благ, с помощью которых можно сделать человеческое бытие более приятным» [С. 16]	Его мышление и мироощущение выражается, прежде всего, в единодушном отвержении – «утилитаризма, эвдемонизма, т.е. философии выгоды, счастья и наслаждения». Ссылка на Фихте: «Воспитуемый <i>не должен и слышать ничего</i> о том, что в жизни можно заботиться и беспокоиться о своей безопасности и благополучии, равно как и о том, что этому можно научиться или что учение хоть как-то этому способствует» [См.: С. 45-46]
«В аспекте такого взгляда на жизнь обширное место непременно будет отведено материальным ценностям, а потому почет и уважение будут уделены тому виду деятельности, которая обеспечивает поставку средств для достижения удобства, материальных благ» [С. 16]	«Пока мы живы, мы должны выполнять некую задачу, которая растворяется в тысяче повседневных задач. Жизнь – это задача, данная нам высшей силой. Но, исчерпывая содержание нашей жизни, мы во всех наших трудах отдаем частицу самого себя (geben ...uns auf) и это отречение от своего собственного Я доставляет нам единственное глубокое удовлетворение, которое может предложить земная жизнь» [С. 51]
«Торгаш... подходит к жизни с вопросом: что ты, жизнь, можешь мне дать? Он хочет брать, хочет за счет возможности наименьшего действия со своей стороны выменять для себя по возможности больше, хочет заключить с жизнью приносящую выгоду сделку; это означает, что он беден» [С. 52]	«Герой вступает в жизнь с вопросом: жизнь, что я могу дать тебе? Он хочет дарить, хочет себя растратить, пожертвовать собой – без какого-либо ответного дара; это означает, что он богат» [С. 52]

Как и другие типологии Зомбарта, данная открывает широкие возможности для эмпирических исследований. И, действительно, для каждого учителя и

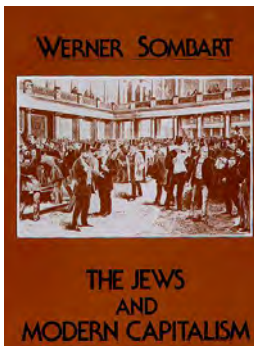
¹ В условиях Первой мировой войны Зомбарту явно не хватило той объективности, которую он, как и Вебер, требовал от социального исследователя. Кстати, Вебер воспринял книгу «Торгаши и герои» Зомбарта с явным осуждением.

преподавателя весьма интересно, каковы приоритетные ориентации их учащихся и студентов – насколько они стремятся «стать бóльшим» или «иметь больше»?

Особый интерес – в свете современных дискуссий о «ЗУНах» и «компетенциях» – вызывают размышления Зомбарта *об освоении технологических приемов в традиционном и современном (рациональном) хозяйстве*. Традиционно, по Зомбарту, техника (технология) была «эмпирической», она «покоилась» на «личном опыте, который передается от мастера к мастеру, из рода в род путем столь же личного знания» [Там же, С. 68]. Поэтому, – подчеркивает социолог, – «обучение может быть лишь обучением правилам: указание приемов, которые должны быть применены для достижения известного технического результата» [Там же, С. 69].

Этой *традиционности* противопоставляются «научные приемы»: «при научном приеме место скромно горделивого «я умею» занимает дерзко вызывающее «я знаю» – «я знаю, я знаю, я знаю; это девиз научного приема». Соответственно, все делается не на основе личных умений мастера, а «потому, что каждый занимающийся этим делом знает законы, лежащие в основе технического процесса, и правильное следование им обеспечивает успех каждому» [Там же]. В современных условиях перехода от индустриального к постиндустриальному обществу возникает парадоксально противоположная ситуация – в сравнении с той, которую выявил Зомбарт при переходе от ремесленничества к индустриализму, – «я знаю» (знаниевый компонент деятельности) *должен быть дополнен «я умею»* (умением технологически верно применить знания, умение оптимально действовать в постоянно изменяющихся условиях).

Не менее значимо для понимания *изменения знаний* (и, тем самым, профессионального образования) проводимое Зомбартом разграничение *стационарной техники* (и технологии) (применяемые приемы изменяются только через длинные промежутки времени, обычно не затрагивая основы) и *революционной техники* (и технологии) (правилом является частое изменение приемов, затрагивающее основы) [Там же].



В исследовании роли евреев в становлении «капиталистического духа» и капитализма Зомбарт за «отправной пункт» берет «своеобразие еврейской сущности», которое он определяет как «необычайную духовность», «интеллектуализм еврейского народа», «преобладание духовных интересов и духовных способностей перед телесными» [8, С. 44]. При этом социолог ссылается на то, что «ни у одного народа в мире «ученый» не оценивался так высоко, как у евреев, и это во все времена»; «кто не смог стать мудрецом, тот, по крайней мере, должен сделаться образованным человеком» [Там же]. Особо подчеркивается, что у евреев «даже исполнение религиозных предписаний уподоблено научному занятию»: «на Востоке синагога и ныне еще называется школой» [Там же]. Ссылаясь на еврей-

ского проповедника и ученого А. Елинека, Зомбарт выделяет богатство древне-еврейского языка «выражениями для тех деятельностей, которые поощряются постоянно бодрствующим разумом»: для понятий «искать», «исследовать» – 11 выражений, для понятий «разъединять», «выделять» – 34, для понятий «связывать», «соединять», «комбинировать» – 15. [Там же, С.45]. Свою аргументацию он дополняет наблюдениями за еврейскими студентами, у которых «сплошь и рядом встречается» «чрезмерная оценка «знания», «науки». [Там же, С.44].

Высокий *национальный престиж* образования и науки определяет превращение *образованности, интеллектуальности* в важнейший *критерий развития человека*. У евреев, – отмечает Зомбарт, – «полноценный человек – это интеллектуальный человек; высшая человечность – это высшая интеллектуальность». И, напротив, «ничто так сурово не карается у евреев молвой, как глупость в смысле невежества» [Там же]. Проявлением характерного для еврейского народа *интеллектуализма* Зомбарт считает «преобладание интеллектуальных интересов и способностей над физическими (предполагающими ручной труд)» [10, С. 466]. Это накладывает отпечаток и на *выбор профессии*: «Во все времена евреи придавали бóльшее или меньшее значение той или иной профессии в зависимости от того, какие требования она предъявляла к интеллектуальной деятельности (предполагала ли она больше умственных затрат или физических)» [Там же, С. 467].



Высоко оценивая «комбинаторскую» способность евреев (что проявляется в способности к шахматной игре, математике), Зомбарт отмечает и недостатки социально-психологического развития евреев: «Запущенным часто оказывается у еврея инстинктивное понимание, да и вообще в свое отношение к миру еврей вносит мало чувства»; еврейскому, «чисто дискурсивному мирозерцанию чужда всякая романтика» [8, С. 45]. Именно с этим психологическим дуализмом Зомбарт соотносит противоречие участия евреев в межличностном общении.

Они, по его мнению, – «отличные знатоки людей», «видят преимущества и слабости людей, знают, кто на какое дело более подходящий»; но – одновременно – «самого человека они часто совсем не замечают», «евреи в большинстве случаев не связывают себя преданностью, дружбой и вообще всем тем, что лежит в области чисто личных отношений» [Там же].

Вряд ли можно полностью согласиться с позицией Зомбарта (особенно со стремлением соотнести высокий престиж образования с обобщенной психологической «еврейской» сущностью). Но нельзя не видеть и значимости для социологии образования его характеристики *престижа образования, интеллектуализма* как важного *мотивационного фактора*, определяюще-



го стремление той или иной социальной (этнической) группы к получению более высокого и качественного образования.

Не менее ценен выявленный социологом *социально-компенсаторный характер* образования. Логика осуществленного им анализа подводит к выводу: «У народа, долгое время гонимого и угнетенного, преследуемого и разбросанного по свету, один способ самозащиты – разум, рациональность» [Там же].

Примечательно, что в наше время роль *социально-компенсаторной функции образования* резко возрастает – особенно в отношении *детей мигрантов*: молодежные выступления во Франции в начале 2000-х гг., например, были инициированы именно ими и среди требований одним из важнейших было требование равной доступности высшего образования. Опыт этих событий поучителен и для России, вышедшей по числу мигрантов на второе место в мире (после США). Если мигранты первой волны согласны на любую (как правило, неквалифицированную) работу, то их дети, получившие среднее образование в данной стране, начинают предъявлять более высокие карьерные требования и стремятся получить – как предпосылку для этих требований – высшее или среднее профессиональное образование.

Вернер Зомбарт прожил долгую и сложную жизнь. Последний период его жизни проходил уже после прихода в Германии к власти фашистов, что породило немало противоречивых оценок его творчества в 1920-1930-е гг. Но этот



период уже вне нашего внимания. Во-первых, потому, что мы рассматриваем *не его социологическое творчество, а его вклад в развитие и институционализацию социологии образования*. Во-вторых, потому, что эти годы уже за пределами *классической немецкой социологии*, которой мы ограничили наш анализ. Но – самое главное – потому, что мы ориентируемся на подход, который достаточно четко выразил А. М.

Руткевич: «Социальные науки возникали в политически накаленном контексте, накануне эпохи мировых войн и «европейской гражданской войны». Это сказывается на сочинениях всех мыслителей начала XX столетия, Зомбарт не является исключением. Историк науки может себе позволить отвлечься от этого контекста, поскольку наука оперирует понятиями «истины» и «лжи», тогда как деление на «прогрессивное» и «реакционное» она оставляет идеологам и партийным литераторам» [27, С. 20]. И мы надеемся (как и предвидела Р. П. Шпакова [31]), что Зомбарт дождет своего признания и как социолог образования.

Список литературы:

1. Mitzman A. Sociology and estrangement: three sociologists of Imperial Germany. N.J.: Transaction Books, 1987. 417 p.

2. Sombart W. Die Juden und d s Wirtsch ftsleben. München und Leipzig: Duncker&Humblot. 1913.
3. Vierhandt A. Die Stetigkeit im Kulturwandel, 1908.
4. Барт П. Философия истории как социология. Часть 1. Введение и критический обзор. СПб: Издание Л. Ф. Пантелеева, 1900. 439 с.
5. Бём-Баверк О. фон. Апология Вернера Зомбарта // Критика теории Маркса. Челябинск: Социум, 2002. С. 116—138.
6. Зомбарт В. Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь / Пер. с нем. - М.: Айрис-пресс, 2004. 624 с.
7. Зомбарт В. Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека / Пер. с нем.; изд. подгот. Ю. Н. Давыдов, В. В. Сапов. М.: Наука, 1994. 443 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-100325.html>; http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Zomb/index.php
8. Зомбарт В. Воспитание чувств // Новое время. 1995. №24. С. 44-45.
9. Зомбарт В. Евреи и их участие в образовании современного хозяйства// Зомбарт В. Избранные работы / Пер. с нем. М.: Территория будущего, 2005. 344 с. С. 139-168.
10. Зомбарт В. Евреи и хозяйственная жизнь // Зомбарт В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека. Евреи и хозяйственная жизнь. М.: Айрис-пресс, 2004. С.413-609.
11. Зомбарт В. Евреи и экономика / Пер. с нем. А. П. Шурбелева // Зомбарт В. Собр. соч. в 3 томах. Т. II. СПб.: «Владимир Даль», 2005. 654 с. С. 103-654.
12. Зомбарт В. Идеалы социальной политики // Зомбарт В. Избранные работы / Пер. с нем. М.: Территория будущего, 2005. 344 с. С. 169-210.
13. Зомбарт В. Любовь, роскошь и капитализм [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fondint.narod.ru/bibl/alf/08z/01/zombart/zombart.html>
14. Зомбарт В. Народное хозяйство и мода. К вопросу о современных формах// Зомбарт В. Избранные работы / Пер. с нем. М.: Территория будущего, 2005. 344 с. С. 322-343.
15. Зомбарт В. Почему в Соединенных Штатах нет социализма? // Зомбарт В. Избранные работы / Пер. с нем. М.: Территория будущего, 2005. 344 с. С. 213- 321.
16. Зомбарт В. Предисловие // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Том IV. № 1. С. 54-61.
17. Зомбарт В. Расшатанность духовной жизни // Бланшо М., Зомбарт В., Канетти Э. Тень парфюмера. М.: Алгоритм, 2007. 288 с. С. 257-287.
18. Зомбарт В. Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. Исследование по истории развития современного капитализма / Пер. с нем. Д. В. Кузницын. СПб.: Владимир Даль, 2008. 480 с.
19. Зомбарт В. Социология/ пер. И. Д. Маркусона. Л.: «Мысль», 1923. 139 с.
20. Зомбарт В. Строй хозяйственной жизни // Зомбарт В. Избранные работы / Пер. с нем. М.: Территория будущего, 2005. 344 с. С. 40-136.
21. Зомбарт В. Торгаши и герои. Раздумья патриота / Пер. с нем. В. Д. Кузницына // Зомбарт В. Собр. соч. в 3 томах. Т. II. СПб.: «Владимир Даль», 2005. 654 с. С. 6-102.
22. Зомбарт В. Собр. соч.: В 3 т. Т.1. Буржуа: к истории духовного развития современного экономического человека / Пер. с нем. СПб.: Владимир Даль, 2005. 637 с.
23. История политических и правовых учений: Учебник / Под ред. О. Э. Лейста. М.: Юридическая литература, 1997. 576 с.
24. Капитонов Э. А. Антииндустриальная социология В. Зомбарта // Капитонов Э. А. История и теория социологии. Учебное пособие для вузов. М : «Издательство ПРИОР», 2000. С. 313-364.
25. Капитонов Э.А. История и теория социологии. Учебное пособие для вузов. М: «Издательство ПРИОР», 2000. 368 с.
26. Руткевич А. М. Вернер Зомбарт – историк капитализма //Зомбарт В. Собрание сочинений: В 3 т. Т.1. Буржуа: к истории духовного развития современного экономического человека / Пер. с нем. СПб.: Владимир Даль, 2005. С. 5-22.
27. Руткевич А. М. Предисловие // Зомбарт В. Избранные работы / Пер. с нем. М.: Территория будущего, 2005. 344 с. С.7-20.
28. Шпакова Р. Вернер Зомбарт // Немецкая социология / Отв. ред. Р. П. Шпакова. СПб.: Наука, 2003. С. 178-199.
29. Шпакова Р. Капитализм – взгляд из Германии начала XX века: Макс Вебер и Вернер Зомбарт // Рубеж, 1992. С. 62-78.

30. Шпакова Р. П. Макс Вебер и Вернер Зомбарт о западноевропейском капитализме // Социс, 1992. № 12. С. 126-132.
31. Шпакова Р. П. Вернер Зомбарт: в ожидании признания // Журнал социологии и социальной антропологии. Том IV, 2001. № 1. С. 62-78.
32. Шпакова Р. П., Гергилов Р. Е. От механизации к рационализации: идейное влияние Ф. Тенниса на В. Зомбарта // Социологический журнал. 2007. №1. С. 58-65.
33. Энгельс Ф. Дополнения к третьему тому «Капитала» // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25. Ч. II. С. 459-486.

Глава 6. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В РАННЕЙ АМЕРИКАНСКОЙ СОЦИОЛОГИИ

Исследование *ранней американской социологии* представляет особый интерес по ряду обстоятельств. Прежде всего, ее более динамичное и интенсивное, хотя и более позднее (в сравнении с европейской социологией) развитие отразили серьезные социально-экономические перемены в США после успешного для капиталистического Севера завершения Гражданской войны 1861-1865 гг. и отмены рабства. Масштабному осуществлению социальных реформ в конце XIX в. соответствовало и быстрое развитие социологии в США [4, Р. 6].

За период 1865-1920 гг. (когда и происходила институционализация ранней американской социологии) США стали ведущей индустриальной капиталистической страной мира.

Исследуя *социально-экономический фон*, на котором разворачивалось творчество «пионеров» американской социологии, Л. Козер отмечал: «С конца 60-х гг. XIX и вплоть до начала нового XX в. число фабрик и заводов в стране выросло в 4 раза; число фабричных рабочих – в 5 раз, стоимость промышленной продукции – в 7 раз; а размеры наличного капитала – в 9 раз. Годовое производство чугуна увеличилось на 60%, а производство стали... достигло 10 млн. тонн в год» [17, С. 182]. Социолог видит и негативные стороны динамичного экономического развития. Он считает равно-



Нью-Йорк в начале XX в.

правными определения этого периода американской истории и как «Золотого века», и как «Века протеста» [Там же]. По его оценке¹, «это была эпоха господства магнатов-грабителей, которые, жирея за счет эксплуатации основной массы населения, всего за несколько десятилетий создали удивительный промышленный комплекс в преимущественно

аграрной стране» [Там же]. Сочетание быстрого индустриального развития и резкого обострения социальных противоречий определяло тот «*социальный дуализм*», которым, по Козеру, «была отмечена американская общественная жизнь в конце XIX столетия» [Там же, С.



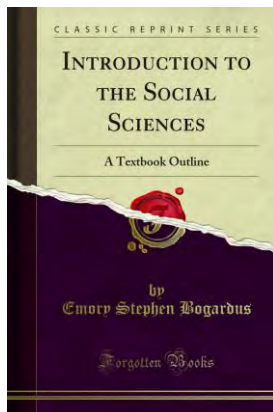
¹ С этой оценкой перекликается еще более жесткая оценка американского социалиста М. Хилквита: «В Америке началась эра архимиллионеров и денежных королей неслыханной роскоши и великолепия и в то же время эра ужасающей бедности и суровой нищеты» [Цит. по: 24].

186] и который серьезно ощущался во взглядах пионеров американской социологии.

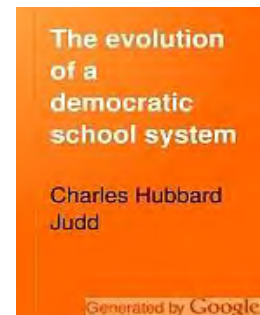
Противоречивой была и *социально-политическая ситуация* в США на рубеже XIX-XX вв. Этот период (определяемый еще и как «*прогрессивная эра*» [21]) характеризовался высокой политической активностью среднего класса и социальных низов, что побудило к масштабным социальным и политическим реформам – введение федерального подходного налога, борьба с коррупцией (и на ее волне возрастание роли «четвертой власти» – прессы), введение избирательного права для женщин, придание гражданам права законодательных инициатив и проведение референдумов, права отзыва депутатов и др. [См.: 14].

Из разнообразных изменений остановимся, с точки зрения социологии образования, прежде всего на тех, которые *прямо или косвенно повлияли на развитие системы образования*. В результате реформы и модернизации системы образования количество школ в США значительно увеличилось, особенно в крупных городах. После 1910 г. даже в небольших городах стали появляться учреждения высшего и среднего специального образования, а к 1940 г. дипломы об их окончании имел каждый второй молодой американец [1]. Под влиянием растущих требований динамично развивавшейся промышленности к подготовке квалифицированных кадров уже в 1870-1880-х гг. в большинстве штатов начальное образование стало всеобщим и обязательным [24]. Повсеместно стала утверждаться новая структура школьного образования. Она выглядела так: начальная или элементарная школа (elementary school, common school) с восьмилетним сроком обучения (для детей от 6 до 14 лет); средняя четырехлетняя школа (high school) (для подростков от 14 до 19 лет) [Там же].

Уже к 1897/98 учебном году школьным обучением были охвачены свыше 15 млн. человек (пятая часть всего населения страны) [6, Р. 37-38]. В 1911 г., по данным социолога Е. Богардуса, численность учащихся во всех школах США достигла 20 млн. человек (18,4 – в начальных школах; 1,11 – в средних школах; 0,18 – в колледжах и университетах, 0,065 – в профессиональных школах). В общественных школах работало более 0,5 млн. учителей (соотношение по полу: мужчины – женщины = 1:4). На развитие общественной школьной системы ежегодно выделялись 425 млрд. долл. – самые большие по объему общественные инвестиции в США [4, Р. 166].



Одновременно Богардус отмечал и серьезные проблемы в развитии образования в США. 4/5 детей, которые поступают в американские школы, не доходят до окончания начальной школы (never go beyond the elementary grades). Из 1000 детей, обучающихся в первом классе, до 8-го класса доходили лишь 263, до 12-го – только 56. 73 ребенка из каждых 100 никогда не завершали обучение в элементарной школе. 94 ребенка из 100 – не оканчивают обучение в средней школе [Ibid., Р. 167].



Judd Ch. H.
The evolution of a
democratic school
system. Boston,
N.Y., 1918

Оставалось децентрализованным управление системой образования, что порождало серьезные различия в уровне и качестве образования между разными штатами.

Объектом критики в работах классиков американской социологии были *содержание и качество образования*, несоответствие многих школ и педагогов тем задачам образования, которые обобщенно выразил тот же Богардус. «Необходимо ясно определить, – подчеркивал он, говоря о целях образования, – что хороший член общества должен быть сформирован раньше, чем он будет сформирован как юрист, инженер, врач, или человек любой другой профессии или занятия» [Ibid., Р. 4]. Развивая эту идею, социолог отмечал: «Качества, которые делают людей хорошими членами сообщества, важнее, чем любые достижения жизни» [Ibid.].

Серьезные проблемы обозначились и в развитии *высшего образования*, *консерватизм и низкий уровень которой* (сошлемся на обобщение Л. А. Бургановой, отмечающей: контроль священников и наставников; недостаток книг, учебных лабораторий, отсутствие коммуникаций между исследовательскими центрами; неподготовленность преподавателей к чтению курсов для выпускников университетов; жесткий перечень преподаваемых предметов; преобладание практически-утилитарных целей над научно-исследовательскими и т. д. [13, С. 89]) особенно противоречил потребностям новой эпохи. С точки зрения развития именно *социологии образования* особенно важно, что ранние американские социологи, в основном работавшие в колледжах и университетах, «инициировали радикальные преобразования в системе высшего образования США в последней четверти XIX в.» [См.: Там же, С. 88].

Критике подвергалась и недостаточная эффективность образования как агента *социализации*. Подчеркивалась цель образования: «формировать граждан, прежде чем формировать юристов, инженеров, врачей. Все индивиды должны, прежде всего, учиться быть хорошими родителями, соседями и членами сообщества, а уже затем учиться чего-то достигать в жизни» [3, Р. 180]. С этим соотносилось *возрастание роли социальных наук* в «образовании для будущего». Но при этом отмечалось, что, следуя психологии успеха, образование все больше реализует роль агента *индивидуализации* [Ibid.].

Негативно влияло на развитие образования в США и широкое распространение *детского труда*: в стране работали 1750000 детей в возрасте 15 лет и меньше, что определялось дешевизной детского труда. Одновременно социологи отмечали, что детский труд задерживает интеллектуальное развитие ребенка, лишает его возможности получить образование. Тяжелая однообразная монотонная скучная работа деформирует способность ребенка проявлять энтузиазм, играть и жить. Детский труд деморализует ребенка. Ребенок перестает быть ребенком в познании, хотя он и она все еще остаются детьми в идеях [См.: 4, Р. 71-72].

Серьезные трудности испытывал в этот период и такой важный институт социализации, как *семья*. По оценке социологов, в США семейная жизнь в начале XX в. была «более нестабильной, чем в любой период после начала христианской эры» [Ibid., Р. 74]. В США в 1905 г. было зарегистрировано 67000

разводов. И хотя в сравнении с европейскими странами ситуация в США была более благополучной (1 развод на 12 браков, тогда как в Швейцарии – на 22, во Франции – на 30, в Германии – на 44, в Англии – на 400) [Ibid., Р. 75], тревожила тенденция роста разводов, особенно в городах, в бездетных семьях (где уровень разводов был в 4 раза выше, чем в семьях, имеющих детей). Среди причин разводов чаще всего отмечались: снижение влияния религиозной идеи о священности брака; растущий дух индивидуализма; движение за права женщин; рост современного индустриализма с его тенденцией сделать дом только местом проживания (lodging-place); рост современных городов¹ – с переполненным населением, делающим невозможным нормальную домашнюю жизнь; повышение возраста вступления в брак; растущая неопределенность, противоречивость (laxity) законов, регулирующих развод [Ibid.].

Наконец, важно отметить и влияние серьезных изменений в характере *миграции*. Она резко возросла уже количественно: в 1842 г. приток мигрантов достиг 100000, в 1905 г. – 1000000, т. е. вырос в 10 раз. В 1790 г. в США жило около 4 млн. человек, а к 1860 г. численность населения достигла 31 млн.; к концу века она возросла почти в 20 раз по сравнению с 1790 г. и составила 76 млн. человек [18, С. 95]. Качественно изменился и состав мигрантов: до 1880 г. 75% из них приезжали из Западной Европы, после 1880 г. около 75% – из Южной и Восточной Европы [4, Р. 189].

Но самое главное – *изменился уровень образования мигрантов и их отношение к образованию*. У мигрантов первых поколений этот уровень был выше, а отношение – весьма позитивное. Характерно свидетельство А. Токвиля: «Переселенцы, обосновавшиеся на берегах Новой Англии, ...обладали, в пропорции к своему числу, бóльшим количеством интеллекта, чем можно обнаружить в любой современной нам европейской нации. Все, без единого исключения, получили хорошее образование и многие из них были известны тогда в Европе своими талантами и достижениями»; «они пересекли Атлантику не для улучшения своей жизни или обогащения; порыв, вызвавший их из уютных жилищ, был чисто духовным; и, несмотря на неизбежные страдания изгнания, их целью был триумф некой идеи» [Цит. по: 19, С. 150-151]. Не менее определенно писал о первых английских поселенцах в Северной Америке К. Д. Ушинский: они, «как только выбирали места для поселения, так основывали, прежде всего, церковь и школу, и часто прежде школу, чем церковь. Но это были люди, уже испытанные в религиозной и политической борьбе, которые из своей отчизны вынесли ясное сознание о значении школы как орудия в этой борьбе. Вот почему школьное дело рано пустило корни на новой почве Америки» [23, С. 132].

Мигранты рубежа XIX и XX вв. были иными. 4/5 из них – неквалифицированные (unskilled), 2/3 – мужчины (т.е. большинство приезжает без семей, без детей). Каждый четвертый не мог читать или писать на любом языке [4, Р. 189].

И отмеченные, и многие другие социальные проблемы требовали пересмотра сложившихся представлений о социальном устройстве, определяя возрастающий интерес к социальным наукам в целом и к социологии, в частности.

¹ В 1800 г. только 6 городов в США имели население более 8000 человек, в 1900 г. их стало 546 [4, Р. 190].

Этот интерес к изучению общества и социетарных проблем предъявлял все большие требования к введению курсов социальных наук в колледжах [4, Р. 3].

Нечеткая дифференцированность социальных наук, когда – по оценке



Студенты Йельского университета (конец XIX в.)

Богардуса – педагоги и авторитеты в области отдельных социальных наук часто представляют «спектакль, где каждый провозглашает свою собственную специальную науку как самую фундаментальную, на основе которой все другие социальные науки действуют в своем специализированном поле» [Ibid.], конечно, мешало самоопределению социологии.

Но происшедшая к этому времени *институционализация социологии* в Европе открывала

хорошие перспективы для самостоятельного развития социологии в США. Важным стимулом развития социологии образования в США было то, что социология преимущественно развивалась как *академическая дисциплина* в университетах и колледжах. Самнер читал курс социологии в Йельском университете с 1876 г., Блекмер (Blackmar) – в Университете Канзас – с 1889 г., Гиддингс – с 1890 г., Смолл – в Чикагском университете с 1892 г., Кули – в Мичиганском университете с 1894 г. Первоначально курс социологии преподавался студентам старших курсов, позднее его начали изучать первокурсники и второкурсники [4, Р. 6-7].



Чикагский университет

Содержательно первые курсы социологии были связаны с рассмотрением социальных проблем (особенно связанных с благотворительностью и борьбой с преступностью) [Ibid., Р. 6]. С изучением социологии в колледжах и университетах (а также – все более – и в средних школах) связывалась надежда на «лучшее понимание молодыми людьми социальной жизни и социальных проблем», что «позволит им более четко определять свое место в социальной системе, становиться полноценными гражданами, вносить конструктивные элементы в ассоциативную жизнь» [Ibid., Р. 8].

Как справедливо заметила Е. С. Баразгова, «американская социология формируется позднее, поэтому ее основоположники вынуждены были следовать за европейскими учеными, перенося на свою национальную почву те идеи, которые в наибольшей степени отвечали духу развивающейся молодой нации» [12, С. 4]. Основные из этих идей таковы:

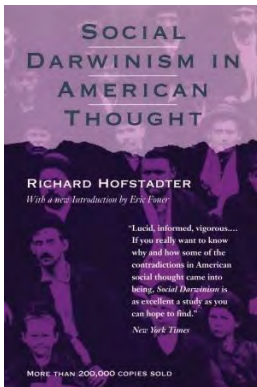
- *мелиоризм* (meliorism, от лат. *melioratio* – улучшение) – представление, что

основная тенденция развития общества и социальных отношений – процесс

«Думаю, что американские социологи первого поколения считали себя реформаторами и обращались к сообществу реформаторов. Такое представление о самих себе и об обществе привлекало внимание к ситуациям конфликта, чем и объясняется увлеченность конфликтной проблематикой». Л. Козер

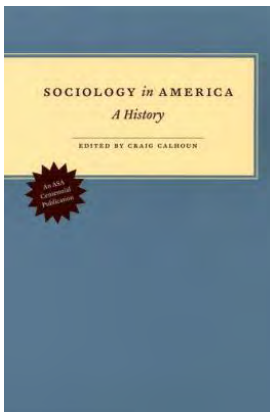
прогрессивного улучшения;

- *реформизм*, акцентирующий постепенный, эволюционный характер этого процесса;
- *индивидуализм, активизм и волюнтаризм*, подчеркивающие возможность каждого внести свой вклад в этот процесс.



Не случайно, наиболее востребованными для первого поколения американских социологов оказались идеи Спенсера [5]: «В первые три десятилетия после Гражданской войны невозможно было утвердиться в какой-либо из сфер интеллектуальной жизни, не будучи последователем Спенсера... Он оказал определенное влияние на большинство основателей американской социологии, особенно на Уорда, Гиддингса, Смолла и Самнера» [См.: 7, Цит. по: 12, С. 5].

Но «социал-дарвинизм постепенно вытеснялся психологическим эволюционизмом». Это чутко уловила Л. А. Бурганова, структурно выделив в монографии о ранней американской социологии три главы, посвятив их анализу *предпосылок, социал-дарвинизма* на американской почве и *психологического эволюционизма* [14]. Психологизм проявлялся и в стремлении американских социологов раннего периода пропустить социальные проблемы «через себя», прочувствовать их. Ритцер, в частности, приводит характерные в данном отношении слова Р. Парка «Я решил получить опыт как таковой, собрать в свою душу... все радости и



печали мира» [21, С. 72]. Созвучно и требование Ч. Кули [См.: Там же, С. 73]¹ к социологам шире использовать метод *симпатической интроспекции* и чаще ставить себя на место людей, чье поведение и сознание они изучают. Козер приводил слова из первого в США учебника социологии А. Смолла и Дж. Винсента: «Социология родилась из современной страсти к улучшению общества» [11, Р. 77].



Нужно прислушаться и к мнению Е. Б. Гуревича, выявлявшего влияние *протестантизма* на раннюю американскую социологию и отметившего ее важную особенность в сравнении с европейской социологией XIX – начала XX вв. «Фоном» становления европейской социологии были: модернизация общества, падение «старых режимов», «в тесной связи с формированием и столкновением буржуазной и социалистической идеологий». «Социологическая теория такого общества, вероятнее всего, обнаруживает идеологическую «подкладку», ответственную за отстаиваемые ею цели и ценности». В США же сложилась «уникальная политическая культура, в которой идеологические дискуссии касаются вопроса о путях достижения целей, а не целей как таковых». Предпосылкой ее было «общее согласие по поводу двух

¹ Приводя примеры с Парком и Кули, мы в рамках исследований социологии образования рассмотрим их взгляды в следующем разделе работы (период от 1920 г. до конца 1960-х гг.).

основополагающих политических идей»: понимание демократии как наилучшей из возможных форм правления; трактовка американская истории как «истории прогресса и достижений». Поэтому «для ранней американской социологии не существовало собственно политических проблем. Ее лидеры видели свою задачу в научном обосновании преимуществ или реформирования наличествующей политической и социальной системы» [См.: 16, С. 174-175].

Это проявлялось и в отношении к государству. Большинство ранних американских социологов занимались преподаванием, т.е. были на государственной службе. Они придерживались общих целей государственной социальной политики. В известной мере о направленности этих целей можно судить по словам Президента США А. Линкольна, выразившего своё понимание смысла

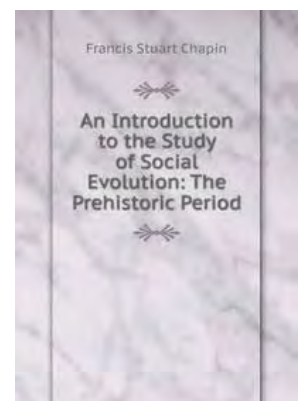
существования государственности так: «Законная задача правительства – делать для общества людей всё то, что им нужно, но что сами они, выступая каждый в своём индивидуальном качестве, не могут сделать совсем или не могут сделать хорошо» [Цит. по: 23, С. 83].



Наконец, отметим, что М. Буравой соотнес особенности американской социологии *со спецификой ее институционализации*: «Американская социология развивалась как наука, потому что была избавлена от необходимости предоставления немедленных практических результатов или рекомендаций. Ее история – это история разделения теории и практики, что стало возможным благодаря ее институционализации в университетах»; «ранняя американская социология, возникнув в конце XIX в., была движима контовским стремлением развить науку об обществе, которая сделает политику ненужной» [15, С. 74].

Как отмечается в современном американском учебнике по социологии, «прагматизм как убежденность в действенности социологии приводил многих ранних американских социологов к убеждению, что они смогут облегчить последствия различных социальных проблем, если будут знать их причины». Этому соответствовало их понимание общества как постоянно эволюционно развивающегося организма, хотя предметом дискуссий между ними было то, «способны ли люди вмешиваться в эту эволюцию» [2, Р. 17]. «Эволюция, – писал Ф. Чапин (и это было весьма распространенное мнение), – означает медленное разворачивание скрытых потенциалов» [6, Р. XVII]. Акцентируя внимание на развитии человека, он отмечал: «В процессе социальной эволюции человек все более становился хозяином своей жизни, толерантность и симпатии все более и более становились направляющими принципами жизни» [Там же, Р. XXI].

Общие особенности ранней американской социологии [5, Ch. 1] сказались и на постановке и решении в ее рамках *проблем воспитания и образования*: цель воспитания соотносилась с формированием ценностей и установок «американской мечты», образование рассматривалось как важнейший инструмент мелиористских реформ, существующая система образования подвергалась критике под углом зрения ограни-

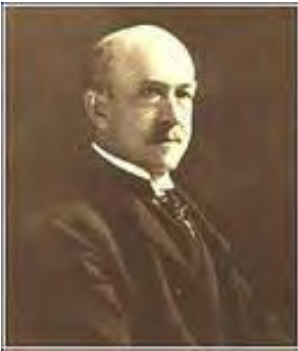


ченной реализации принципов демократии и социального равенства.

Список литературы:

1. «Позолоченный век» в истории США: повседневная жизнь горожан (70-е гг. XIX в. – начало XX в.) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sprouse-brothers.ru/artikuly/616-pozolochennyj-vek-v-istorii-ssha-povsednevnyaya-zhizn-gorozhan-70-e-gg-xix-v-nachalo-xx-v.html>
2. Andersen M. L., Taylor H. F. Sociology: Understanding a Diverse Society. Fourth Edition. Mason, OH: Thomson Wadsworth, 2006. 691 p.
3. Blasi A. J. Diverse Histories of American Sociology. Brill: ASA, 2005. 482 p.
4. Bogardus E. S. Introduction to the Social Sciences. A textbook Outline. 3-th ed. Los Angeles: The University of Southern California, 1922. 206 p. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc2.ark:/13960/t92807m70;view=1up;seq=8>
5. Breslau D. The American Spencerians: Theorizing a New Science // Calhoun C. (ed.). Sociology in America: A History. Chicago: University of Chicago Press. 2007. Pp. 39-62.
6. Chapin F. S. A Introduction to the Study of Social Evolution. The Prehistoric Period. N. Y.: The Century Co, 1915. 202 p.
7. Hofstadter R. Social Darwinism in American Thought. N. Y.: Beacon Press, 1992. 248 p.
8. McLe n V. M., Williams J. E. Ghosts of Sociologies Past: Settlement Sociology in the Progressive Era at the Chicago School of Civics and Philanthropy // The American Sociologist, 2012. September. Vol. 43. Issue 3. Pp. 235-263.
9. Owen F. B. The Development of Sociology in the United States with special reference to American Pioneers in Sociology. Michigan: Edwards brothers, Inc., 1944. 86 p.
10. Russel J. The American Educational System. Boston: Houghton Mifflin Co, 1940. 554 p.
11. Smith A.W., Vincent G. E. An Introduction to the Study of Society. N.-Y.: American Book Co., 1894, 384 p.
12. Барзгова Е. С. Американская социология (традиции и современность). Екатеринбург: Деловая книга; Бишкек: Одиссей, 1997. 176 с.
13. Бурганова Л. А. Институционализация социологии в США // Социс. 1998. №11. С. 88-94.
14. Бурганова Л. А. Ранняя американская социология. Казань: Изд-во «Карпол», 1997. 115 с.
15. Буровой М. Развитие американской социологии: дилемма институционализации и профессионализации // Рубеж. Вып. I. Сыктывкар, 1991. С. 74-95. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/507/560/1216/007bUROWOJ.pdf>
16. Гуревич Е. Б. Влияние протестантизма на раннюю американскую социологию // Социологический журнал. 1998. № 1-2. С. 168-195.
17. Козер Л. Мастера социологической мысли. Идеи в историческом и социальном контексте. М.: Норма, 2006. 528 с.
18. Малькова З. А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика, 1995, № 4. С. 95-104
19. Микешин М.И. Дух общественный и жизнь коммунальная // Философский век. Альманах. Вып. 31. Бенджамин Франклин и Россия: к 300-летию со дня рождения. Ч.1.1 / Отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2006. С. 149-158.
20. Прогрессивная эра [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/progressive-era>
21. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
22. Рузвельт Ф.Д. Беседы у камина. М.: ИТРК. 2003. 408 с.
23. Ушинский, К. Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Собр. соч.: в 11 т. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1948–1952. Т. 3. 1948. 611 с.
24. Шлезингер А. Циклы американской истории [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/shlez/15.php
25. Эра_прогрессивизма [Электронный ресурс] Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Эра_прогрессивизма

6.1. У. Г. Самнер: образование и нравы¹



Уильям Самнер
1840–1910

Самнер вошел в историю социологии уже тем, что прочитал первый университетский курс социологии [1]. Его преподавательская деятельность (и учебная, и общественная) оценивалась весьма высоко.

В частности, в аннотации его архива в Йельском университете отмечается: «Самнер был, несомненно, одним из наиболее динамичных преподавателей Йельского университета конца XIX – начала XX вв. Студенты страстно стремились быть зачисленными на его занятия и, спустя годы, они отмечали то воздействие, которое он оказал на развитие их способности думать, мыслить» [4, Р. 5]. «Мои отношения со студентами и выпускниками всегда были очень приятными, – признавал Самнер, подчеркивая, – я думаю, что не так много отношений в жизни, которые могут дать большее удовлетворение, чем эти» [21]. И с ним, безусловно, согласится каждый настоящий педагог. Вот почему не может не тревожить четко

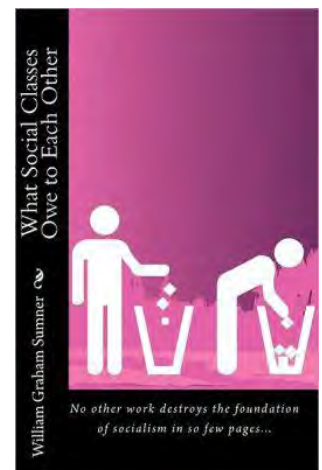


прослеживаемая тенденция последних лет к *формализации отношений «учитель – ученик», «преподаватель – студент»*, когда все меньше остается возможностей и времени для неформального (простого человеческого) общения с учениками и студентами. Это тем более остро проявляется по мере совершенствования информационных технологий (в недавнем прошлом – ТСО – технических средств обучения) и развития дистанционных форм обучения, когда непосредственное общение вытесняется и из учебного процесса.

Самнер был поборником академических свобод, активно участвовал в модернизации Йельского университета, обновлении учебной программы» [4, Р. 5]. Известен случай, когда Президент университета Портер потребовал от Самнера не использовать на учебных занятиях учебник Спенсера по социологии². Но Самнер отстоял свое право использовать на



Йельский университет



¹ Мы использовали для заголовка данного раздела название книги Ф. Чапина [2], где теория «народных обычаев» Самнера конкретизирована применительно к анализу проблем образования.

² Позиция Портера (президент университета): «студентам было бы лучше не иметь дело с социологией, чем столкнуться с риском агностицизма, изучая ее, не изучать социологию вообще, чем изучать ее по книге Спенсера» [1].

занятиях любую книгу, которую он считал необходимой [Ibid.].

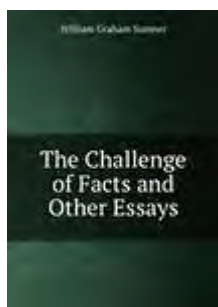
Известный современный социолог Дж. Александер придал этому случаю *социальное звучание*, соотнеся его со словами биографа Самнера, что он был «инструментальной фигурой реформирования американской университетской системы» [1]. Александер приводит объяснение Самнера, пришедшего «к убеждению: социология способна сделать для социальных наук то, что научный метод сделал для естественных и физических наук, а именно – спасти их от произвола догматизма и ошибок» [Ibid.]. *Преподавательское кредо* Самнера: «каждый компетентный профессор должен познакомить своих студентов со всеми предположениями, ожиданиями, достижениями, преобразованиями и т.д., которыми отмечено развитие наук» [Ibid.]. Руководствуясь им и учитывая, что «социология является настолько новой, что только три или четыре человека в мире написали о ней как о самостоятельной науке» (книга Спенсера «Изучение социологии» – одна из них), он и решил «познакомить своих студентов с преимуществами новой точки зрения и нового метода» [Ibid.]. По признанию Самнера, его интересовало исключительно, является ли книга Спенсера «хорошей» (полезной) с научной точки зрения, мировоззренческие взгляды Спенсера не имели для него особого значения: «Я не вступаю в полемику о достоинствах философии Спенсера, это – для моего преподавания социологии как науки – второстепенное дело. В моем споре с Портером я не защищаю агностицизм, я отвергаю обскурантизм» [Ibid.]. Примечателен итоговый вывод Александера: «Самнер победил в этой битве «науки с религией» и это было только первым шагом в длительной войне между наукой и религией, которая продолжается и сегодня» [Ibid.].

Своей борьбой против обскурантизма Самнер показал яркий пример защиты *объективного научного подхода* и противостояния любым формам диктата (религиозного, властного, академического). Одновременно это и урок для каждого представителя научно-педагогического сообщества: не нужно «прогибаться» перед таким диктатом. Урок весьма актуальный для нашего российского общества, где автократизм сочетается с возрождением интереса к религии и с проявлениями клерикализма.

«Мое дело – преподавать предмет так, чтобы никто не мог лишить меня работы»
У. Самнер [33]

Обучение (преподавание) всегда было первым приоритетом Самнера. Студенты и слушатели отмечали его «железный голос», владение материалом, логику его лекций и выступлений, умение достаточно просто объяснять достаточно сложные проблемы, добираться до основных экономических и социальных

принципов, честность и бесстрашие его выводов, оценок, мнений. Все это привлекало к нему внимание и определяло доверие не одного поколения студентов [22]. На примере Самнера можно говорить и о своеобразной «*преемственности*» влияния выдающегося педагога и ученого. Один из учеников его ученика А. Келлера рассказал о «влиянии Самнера на студента, который его никогда не видел», но знал о нем по лекциям и воспоминаниям Келлера [8, Р. 15].



И возникла ассоциация – чем дальше время отдаляет нас от 1997 г. (когда не стало Льва Наумовича Когана), тем важнее, чтобы его идеи, выводы, положения в области социологии, культурологии, политологии и других социальных наук через нас (его учеников) передавались современным студентам. Важную роль в реализации этой преемственности идей сыграл подготовленный нами сборник воспоминаний о Л. Н. Когане и двухтомник его избранных произведений (составители Ю. Р. Вишневский, Г. Е. Зборовский, В. Т. Шапко).

Самнер много работал в сфере *социологии*, хотя этому предшествовали его занятия теологией, политэкономией, этнографией. Но его основной социологический проект – учебник «Наука об обществе» (*The Science of Society*) (первоначально он использовал термин «Обществознание» – *Societology*) был завершен и опубликован его учеником А. Келлером спустя 17 лет после его смерти [20]¹.

Каждая из наук, – считал Самнер, – давая человеку все больше знаний о законах природы, позволяла ему все более грамотно справляться с негативными тенденциями в жизни. Особое назначение социологии ему виделось в освобождении знаний человечества «от господства произвольных домыслов и догматизма» [19, С. 167]. Самнер отмечал необходимость четче определить «сферу социологии и ее место среди других наук». «Социология, – по Самнеру, – это наука о жизни в обществе» [Ibid., Р. 167]. Она изучает структуру и функции институтов («organs» – «органов») человеческого общества. Ее задача – изучить законы, определяющие те или иные формы человеческого общества, рост и изменение социальных институтов [См.: Ibid., Р. 168].



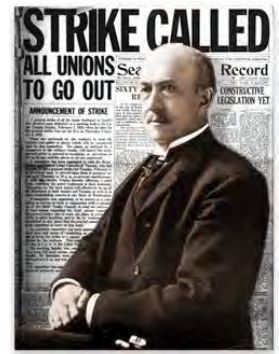
«Потребность в науке о жизни в обществе настоятельна и она растет с каждым годом», – эта мысль во многом была ориентиром усилий Самнера *по развитию социологии и социологии образования, в частности*. Такое развитие являлось, по его мнению, наилучшим ответом на противоречивую ситуацию эпохи, когда, с одной стороны, прогресс науки и искусства породил серьезные социальные последствия и рост социальных проблем, а с другой, – ответ социальных наук неадекватен тем грандиозным социальным изменениям, которые произошли [15, Р. 403]. Еще одно противоречие, отмеченное Самнером: жизнь спешит мимо нас очень быстро; вокруг нас много интересного и важного, требующего нашего внимания, но у нас нет времени, чтобы все это изучать. Сказываются и оценки многих явлений, когда действует принцип: если все хорошо, то это и не нужно критиковать [11, Р. 410].

Особое внимание Самнера-социолога среди этих «грандиозных социальных изменений» привлекают вопросы *образования*. Его суждения об образовании настолько вплелись в общую канву социологических и морализаторских концепций, что мы решили последовать в их анализе этому примеру.

¹ С этим термином, введенным Самнером, связан в современной социологии «социетальный подход», рассматривающий общество как целое.

Исходный тезис Самнера: «Школа – это общество в миниатюре» [11, Р. 413]. И он ставит именно социологические вопросы: «Все ли мы знаем об этом маленьком сообществе? Какая атмосфера, какое общественное мнение складывается в нем? Какова в нем позиция учителя? С какими трудностями он сталкивается, какова его ответственность? С какой критикой он сталкивается? Насколько он авторитетен (является примером) для своих учеников?» [Ibid.].

Себя Самнер считает компетентным, чтобы рассмотреть *проблематику общего и университетского образования* – и в отношении методов, и в отношении содержания [Ibid., Р. 410]. Длинным дискуссиям о планах и методах обучения, поискам запатентованных методов или «королевской дороги к обучению», «эмпиризму» он противопоставляет четкую позицию: «единственный способ что-либо узнать – это труд ума, умение наблюдать, сравнивать и обобщать». И любой запатентованный метод, который позволяет избежать этого тяжело-го, порой нудного (irksome) труда, ведет лишь к поддельным (sham) результатам, не развивая духовных сил и дисциплины, которые и составляют суть образования. [Ibid., Р. 410-411].



Самым «грустным результатом» современных теорий обучения Самнер считает «учеников». И дело даже, по его мнению, не столько в том, что та или иная школа потеряет своих учеников или будет закрыта. Реальный вред состоит в том, что люди, не имеющие никакого подлинного образования, осуществляют извращенное обучение и способствуют правдоподобным и показным результатам [Ibid., Р. 411]. Особенно значимо (и это положение полностью сохраняет свою актуальность и ныне), чтобы естественнонаучное образование сочеталось с нравственным воспитанием. «Вполне возможна ситуация, – допускает он, – что кто-то будет читать много книг по математике или другой науке без непосредственного развития моральной культуры. Но узнавая все больше о мире, в котором мы живем, мы так или иначе реагируем, что и формирует соответствующие принципы, регулирующие наше поведение» [Ibid., Р. 412-413].

Социология, по мнению Самнера, пожалуй, «наиболее сложная из всех наук». Но – в отличие от религии – она не считает законы и правила социальной жизни раз и навсегда установленными. Для человека, который «принимает догмы о социальной жизни», который «повинуется рецептам», «социальные проблемы и социальные явления» не представляют никакой сложности [19, Р. 168]. Отвергая эту кажущуюся легкость в изучении социальных проблем, Самнер не может согласиться с социалистами, которые «берут на себя задачу создания нового и лучшего мира» [Ibid., Р. 169]. Они, по его словам, легко отмахиваются от любых ограничений и условий, затрудняющих решение этой задачи¹. Это присуще многим реформаторам и благотворителям его времени, кото-

¹ Меня, многие годы увлекающегося шахматами, привлек пример Самнера о такой «легкости»: он отмечает, что в шахматах чаще всего побеждает тот, «кто играет сам с собой» [Ibid.]. Действительно, когда в последние годы появилась возможность играть в шахматы с компьютером (при достаточно серьезной программе), то выигрывать удается чаще всего, только «перехаживая».

рые не вносят большой вклад в улучшение жизни общества на основе изучения фактов и деталей, но стремятся «найти ключевой принцип», на основе которого можно (легко!?) «обновить мир» и «возродить общество» [Ibid.].

Самнер обращает внимание (сказывается его преподавательский опыт) на еще одну сторону социологии: каждый, кто живет в обществе, считает, что уже поэтому он многое знает о различных социологических темах и социальных проблемах [Ibid., P. 170]. Убедиться в справедливости наблюдений Самнера нам пришлось и на собственном опыте: и когда многие руководители-заказчики социологических исследований считали, что они настолько знают проблемы своих предприятий или территорий, что вряд ли социологи «откроют» им что-то новое; и когда читал студентам-социологам «Социологию молодежи» и сталкивался с их мнением (и откровенным, и завуалированным), что они-то лучше знают о «своих» проблемах, чем седовласый профессор. Заслуга Самнера – четкое разведение *обыденного («поверхностного») и научного знания о социальных проблемах*. Одновременно это и требование к социологам, и особенно – к преподавателям социологии, что проводимые ими исследования и их учебные занятия должны отличаться профессионализмом и давать научные знания.

По мнению Самнера, даже ученый, добившийся высоких достижений в какой-то другой науке, применительно к которой он хорошо понимает значимость специальных знаний, умений и навыков (необходимость обучения им), нередко может легко рассуждать (и принимать догмы) на социологические темы [Ibid., P. 170]. Тем самым, была выявлена еще одна грань сложного противоречивого взаимодействия социального и естественнонаучного знания.

Именно поэтому Самнер обращает внимание на то, что «социальные явления предстают перед нами как очень сложные, связанные со многими причинами, и потому не допускающие однозначной, облегченной интерпретации». К тому же сказывается влияние «традиций, предубеждений, моды, привычек и т.д.» [Ibid.]. Эта особенность социологии определяет необходимость использования *специального метода*¹ и, вероятно, как никакая другая наука требует от наблюдателя и интерпретатора социальных явлений, которые должны изучаться, *особенных навыков и проницательности*. Среди этих особенностей Самнер акцентирует внимание на необходимости *предварительной классификации фактов* (в современной трактовке – эмпирическая интерпретация понятий), без которой сложно разбираться в массе собранных фактов [Ibid., P. 171]². С учетом набравшего силу в социологии (особенно – в США) эмпиризма предупреждение Самнера о *более глубокой связи теории и эмпирии в социологии*, не сводящегося лишь к теоретическому обобщению социологических фактов, приобрело серьезный смысл.

Привлекает и *отношение социолога к научным исследованиям*. Люди забывают или не воспринимают, – писал Самнер, – что простота и скромность – первое, что необходимо в научных исследованиях. Нужно начинать скромно и с

¹ «Обладать действенным и верным методом – значит уже сделать половину дела», – отмечал Самнер в речи на банкете в честь Г. Спенсера [15, P. 401].

² И вновь напрашивается аналогия: Лев Наумович Коган называл эти данные, которым не предшествовала эмпирическая интерпретация понятия, «мешком цифр».

малого, если ты хочешь пойти далеко. Напыщенность и претензии порождают лишь тщеславие и дилетантизм, а не силу и плодотворную деятельность [См.: 11, Р. 412].

Свои научные идеи Самнер стремился воплотить в учебный процесс, требуя соединять теорию и практику в обучении студентов – будущих социологов, чтобы они были способны выявлять социальные болезни и использовать соответствующие социальные средства.



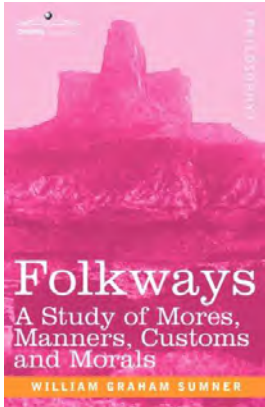
При этом вновь подчеркивалось, что и по сложности, и по социальным последствиям определить диагноз социальной болезни намного тяжелее, чем определить болезнь у индивидуума. Поэтому Самнер был противником любых попыток «экспериментировать с обществом» [19, Р. 171-172], противником того, что он называл «эмпиризмом», противником «бессмыслицы экспериментов и поиска социальной панацеи» [22]. Он твердо верил в возможность улучшения социальных условий, но соотносил такую возможность только с осуществлением научных исследований. Основную критику он направлял против методологической основы таких «экспериментов» – представлений об обществе как «искусственно и чисто механически созданном существе, которое может быть переделываемо на любой манер внешней силой» [32]

Многим реформаторам (в том числе и современным инициаторам образовательной реформы) не мешало бы вспоминать серьезное предупреждение американского социолога, что к реформам нужно относиться осторожно, «поскольку средства будут еще хуже, чем сама болезнь» [23].

Самнер сыграл большую роль в распространении социологических знаний среди широкой аудитории. В ранней американской социологии реализовалась функция, которая позднее была названа «*публичной*»¹. В целом это было важным аспектом институционализации социологии. Социология начинала выходить за рамки академической дисциплины и становилась важным направлением неформального образования [9].

¹ Не останавливаясь на этом моменте подробнее, отметим подход М. Буравого, начавшего дискуссию о «публичной социологии». Ее вызов он связал с тем, «чтобы разнообразными способами объединять усилия исследователей и самых разных групп общества». Это «вовлекает социологию в диалог с группами общественности», «социологи» взаимодействуют «с рабочим движением, соседскими объединениями, религиозными группами, правозащитными организациями». Публичная социология становится «движителем общественной дискуссии о характере американского общества – природе его ценностей, пропасти между обещаниями и реальностью, его болезнями и тенденциями» [27].

Публицистичностью отличались и многие книги и статья Самнера. Характерно «Введение» к его книге «Протекционизм». По признанию социолога, он «написал эту книгу для народных масс, не помышляя о специалистах-ученых и о профессорах». С учетом, что «экономическое невежество народа очень велико», он «счел необходимым шаг за шагом изложить сущность» протекционизма, чтобы убедить читателя: это учение – «грубая экономическая ошибка и политическое зло». Объясняя мотивы, заставившие



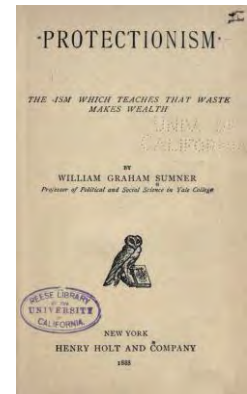
его «оторваться на время от ...научных занятий и предпринять специальный поход в защиту народных интересов», Самнер отмечал: «Голос совести повелевал мне бороться, по мере сил, против обмана и несправедливости». Он прочитал ряд лекций в разных городах Америки, которые и составили книгу [31]. Своей деятельностью Самнер являл то *единство преподавания и науки*, которое составляло приоритетную «идею университета» того времени. Да и сегодня даже в лучших вузах России такое единство, по оценке экспертов, присуще лишь 15-20% преподавателей.

Мы согласны с оценкой Е. С. Баразговой лекций Самнера: они «были пронизаны натурализмом и социал-дарвинизмом, но в них было то своеобразие, которое несла в себе утверждающаяся американская социология, то, что составило национальную идею» [25, С. 35]. Причем – по классификации Л. Козера – Самнер (вместе с Гиддингсом) относится к «умеренным» реформаторам» («реформаторы в деталях»), «поскольку они предлагали меры усовершенствования институционального порядка, не влекущие базисных изменений и не затрагивающие структурные предпосылки системы» [29, С. 36].

Какими же идеями обогатил Самнер *развивающуюся социологию образования*?

Привлекает уже исходный оптимистический тезис Самнера: «главная задача жизни – жить» [28]. Тем самым, подчеркивается самоценность жизни, что является, как мы уже указывали, важнейшим в профилактике подросткового и молодежного суицида. Одновременно оказывается, что *учеба в школе и университете* – это тоже *жизнь*. В таком ракурсе позднее в рамках социологии образования выделилось целое направление, основным объектом исследования которого стало выявление *особенностей школьной и университетской жизни*. Такой подход заметно контрастирует с бытующими трактовками учебы в школе и университете как «подготовки» к жизни («школа готовит к вузу»; «вуз готовит к практической жизни»).

Не менее значима для понимания проблем образования *концепция «обычаев»* Самнера. Жизнь общества, по его мнению, «состоит из производства



«Самнер никогда не переставал быть проповедником. Но он не столько призывал следовать морали, сколько обличал безнравственность»

А. Келлер [7, Р. XII]

народных обычаев и их применения». «Наука об обществе может быть сконструирована как их изучение» [10, I-40]¹.

Особенно значим осуществленный американским социологом *анализ механизма социальной деятельности человека* – от метода «проб и ошибок» к накоплению опыта. В основе деятельности человека, – по Самнеру, – *потребности*. Они – «*движущая сила*» развития человека и человечества [28, С. 11]. Несовершенство метода «проб и ошибок» соотносилось им с отсутствием понимания взаимосвязи целей и средств действия. В итоге «попытки удовлетворить потребности остаются неуклюжими и неловкими» [Там же]. «Удовольствие, с одной стороны, и боль – с другой, были теми грубыми рамками, – отмечал Самнер, – которые определяли русло, в котором эти попытки должны развиваться» [Там же]. Метод «проб и ошибок» – это «метод грубого, неотшлифованного эксперимента и отбора», который «причиняет повторяющуюся боль, приносит потери и разочарования». Но он позволял выбрать «наиболее целесообразные способы действия», которые «соответствовали цели лучше, чем другие способы, или требовали меньших усилий и боли» [Там же]. На этой основе «развивались привычка, шаблон и умение». «Борьба за поддержание существования продолжалась не индивидуально, а группами», – подчеркивал Самнер, – «каждый пользовался опытом другого» [Там же]. «В конце концов, – подытоживал американский социолог анализ указанного механизма, – все следовали одному способу для достижения одной и той же цели; следовательно, способы превратились в обычаи и стали массовыми явлениями» [Там же].

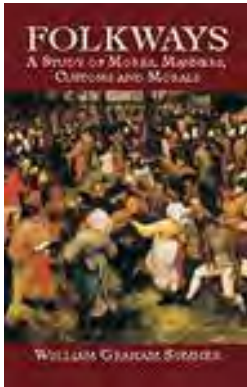


В историческом плане (что позволяет распространить данный подход на развитие ребенка или молодого поколения в целом) Самнер выстраивает следующую цепочку методов обучения – «*действие по методу «проб и ошибок»* – «*освоение опыта*» – «*следование обычаям и традициям*». В этой связи получается, что человек и человечество, обучаясь, все меньше обращаются к методу «проб и ошибок». Но уже это позволяет поставить ряд проблем, достаточно острых и для современного образования, и для анализа современных социализационных процессов. Одни из них связаны с известной идеей – «на ошибках учатся».

Но всегда ли происходит эта «учеба»? Почему – как показывает анализ образовательной реформы (да и многих других реформ) в сегодняшней России – мы вновь и вновь «наступаем на одни и те же грабли»? Почему у каждого нового поколения столь развито стремление «пробить стенку своим собственным лбом»? Другой момент связан с разграничением ошибок на «свои» и «чужие». И вновь – при большей безболезненности учебы на «чужих» ошибках – мы постоянно делаем «свои». Наконец, уже обращаясь к научной практике, – почему утвердилось столь негативное отношение к отрицательным результатам научных исследований, что чревато недооценкой их поучительности? Или иначе –

¹ Здесь и далее при ссылке на данную работу римская цифра обозначает номер главы, а следующая за ней арабская цифра – номер параграфа (что соответствует избранной самим Самнером нумерации)

почему так редко делаются необходимые выводы из негативного опыта? Поставив так много риторических вопросов, мы лишь хотели подчеркнуть, отталкиваясь от идеи Самнера, важность акцента в современной социологии образования на критически-аналитическое осмысление прошлого опыта.



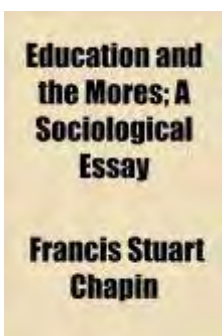
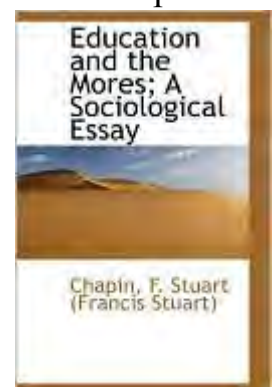
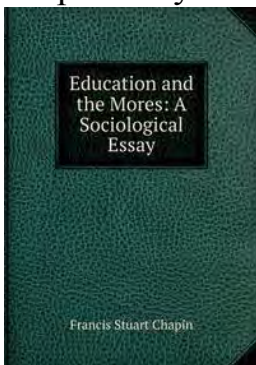
И метод «проб и ошибок», и освоение опыта рассматривались американским социологом в ракурсе *жесткого естественного отбора*. При этом подчеркивалась и его *естественность* (универсальность, автоматизм), и его *жесткость* (реализация основного принципа социал-дарвинизма – в борьбе за существование побеждает сильнейший). Естественность законов человеческой жизни, по Самнеру, означает, что они «не могут быть пересмотрены». Поэтому люди, если хотят «научиться жить счастливо», должны стремиться «открывать законы природы и регулировать правила жизни в мире, как он есть» [12]. По Самнеру, отношения, возникающие в борьбе за существование имеют двоякий характер. С одной стороны, это – «*борьба людей с природой*», чтобы выиграть у нее средства к существованию; с другой, – «*конкуренция человека с человеком*», чтобы выиграть в условиях «ограниченного предложения» [19, Р. 176]. Радикальная ошибка социалистов и «сентименталистов» заключается в том, что они никогда не различают эти два отношения друг от друга [Ibid.].

В толкование принципа «естественного отбора» Самнер приносил и свое: сильнейшим у него оказывался тот (точнее – та *социальная группа*), кто скорее и лучше научится на «ошибках», освоит опыт других, выберет «наиболее целесообразные способы действия», сформирует обычаи и привычки. «Народные обычаи одновременно обеспечивают все имеющиеся жизненные потребности. В то же время они имеют одну форму, являются универсальными в данной группе, их нельзя отменить или изменить. С течением времени народные обычаи становятся более и более деспотичными, принудительными и императивными», – так характеризует Самнер превращение обычаев в *социальную силу*, регулирующую социальное развитие [28, С. 12].

Самнер подчеркивает значимость принципа «*жизнь учит*». Это определяет и понимание социологом проблем *образования*. Отмечая, что «молодежь воспринимает» народные

обычаи «по традиции, путем подражания и подчинения» [Там же, С. 11-12], он видел основное назначение школы в приобщении молодого поколения к народным обычаям, чтобы они стали его *образом жизни*, способом сознания и поведения.

Развивая эту идею, Ф. Чапин рассматривал «сохранение традиций и обычаев» как одну из важнейших *социальных функций образования*. В его книге «Образование и нравы» показано,



как «участники образовательного процесса передают потомству и сохраняют социальные активности, общепризнанные и санкционированные в их сообществе. Такая передача социального наследия (possessions) от поколения к поколению – одна из самых полезных функций образования» [2, См.: 6, Р. 247-248]. Образование, – подчеркивал Чапин, ссылаясь на Самнера, – «означает воспитание (training) молодых поколений старшими членами сообщества». При этом старшие «оказывают воспитательное воздействие на молодых и как родители, и как участники ритуалов и церемоний, и как члены гражданских институтов». «В каждом из этих случаев активность взрослых поддерживается социальными санкциями. Эти санкции – поддержка группы, открыто выражаемая или подразумеваемая, любой активности, обеспечивающей ее благополучие или выживание». И далее: «поскольку успех группы ассоциируется с определенными традициями, их сохранение становится целью образования» [Ibid.]. Итак, *обоснование функции социального наследования, раскрытие механизма реализации данной функции* – важнейший вклад Самнера в развитие социологии образования.

Но одновременно выявилась и *противоречивость данной функции*. Рассматривая взаимосвязь самнеровской идеи «нравов» и образования, Чапин отмечает и «консервацию суеверий, религиозных и бытовых предрассудков». В итоге раскрывается роль тогдашней начальной школы США, которая, «сохраняя традиции и обычаи, контролирует с помощью обычаев массы и не способствует их адаптации к сегодняшней жизни» [Ibid.].

Между тем Самнер рассматривает обычаи *исторически*, подчеркивая, что изменения в истории в первую очередь обусловлены изменениями жизненных условий. Это и ведет к изменению народных обычаев, к «изобретению новых философских течений и этических правил, оправдывающих новые обычаи [10, I-41]. Смысл «дискуссий о социальных переломах и изменениях» социолог соотносит с «демонстрацией их связи с переменами в жизненных условиях или связи с приспособлением нравов к изменениям в этих условиях» [Ibid.].



Обложка одного из изданий «Folkways»

Но в тот период *разрыв между функциями системы образования* – сохранение традиций и адаптация к изменениям – еще лишь обозначился и не был столь значительным. Поэтому Самнер акцентирует *регулирующую, контролирующую роль* «народных обычаев» и «нравов»: «Обычай регулирует все человеческие действия»; «от колыбели до могилы он раб древних обрядов» [28, С. 14]. Справедливости ради, отметим, что социолог видел и *прогностический характер обычаев и нравов*.

С «более высоким уровнем умственного развития» он связывал возможность их использования «как основы, из которой можно вывести правила для использования их в будущем при решении проблем, которые можно предвидеть» [Там же, С. 16]. Более того, исследуя то, как традиции и обычаи передаются от старших к детям на основе подражания и имитации, как они «становятся правилом для детей и помогают придать ... обычаям их стереотипизированную форму», Самнер, в конечном счете, рассматривает обы-

чаи двойко: «моральный якорь» и «оковы, которые ограничивают индивидуальную волю»¹. Применительно к обществу эта двойственность проявлялась в трактовке обычаев как

фактора, «способствующего социетальному благополучию», и как «побуждения индивида быть подобным с другими» [Там же].

Самнер отмечает огромное влияние *ритуала* в воспитании человека практически во всех сферах предписанного поведения. Особенность ритуальных действий: они развиваются на основе тренировок и «отрепетированы», «освящены авторитетом» и «повторяются механически без вмешательства рассудка» [30]. Первоначально «воплощая идеи целесообразности, полезности и благополучия», ритуал «со временем вырождается в нечто поверхностное, его смысл теряется вовсе, либо перестает осознаваться» [Там же]

Социолог раскрывает *противоречивость ритуалов*. С одной стороны, они «приучают людей к дисциплине», с другой, – «поддерживают в них рутинные навыки и действия». Они позволяют человеку не задумываться «перед каждым обыденным действием», не строить «его рациональную модель», но одновременно и облегчают «груз социальной жизни», который в противном случае был бы «невыносимо тяжел» [Там же]. Акцент на *противоречивость и динамику изменения ритуалов* ставит вопрос и о необходимости изменения процесса обучения, поскольку первоначально оно основано «на строгом выполнении одного и того же, рутине и однообразном повторении» [Там же].

И, действительно, по-своему (идя от норм, правил, «правильного поведения») Самнер выходит на *одну из труднейших задач социализации*, воспитания и образования: как сочетать задачу формирования у ребенка, подростка, молодого человека понимание норм «правильного», принятого, должного поведения и – одновременно – не воспитать из них рутинеров, не убить (подавить) в них творческое начало?² Представляется, что в переломные эпохи, когда достаточно быстро и весьма кардинально меняются сами представления о «правильном», «должном», данная проблема выступает особенно остро.

Обычаи, по Самнеру, являются продуктом четырех главных мотивов человеческих действий и поступков: *голода, любви (секса, страсти), честолюбия (тщеславия) и страха*. В основе этих мотивов лежат многообразные человеческие интересы. Основной «непосредственный мотив» человеческой деятельности, – подчеркивал Самнер, – *интерес*. Именно благодаря интересам «вырабатывается привычка в индивиде и обычай в группе» [28, С. 12]. Интерес рассматривается американским социологом как одна «из ведущих сил, которая сделала общество тем, чем оно является сейчас» [Там же]. Жизнь и состоит «в удовлетворении интересов». Чтобы избежать «больших ошибок и заблужде-

¹ Для данного аспекта анализа характерна трактовка самнеровского подхода к народным обычаям: «Народные обычаи – убийцы спонтанности и развития» [24].

² Неоднозначна уже трактовка Самнером «нравов». Он видит в них «источник творческого преобразования и конструктивного воздействия на людей и общество в целом». Но и подчеркивает, что «нравы – это обычаи, включающие в себя философские и этические суждения о благополучии общества, которое непременно наступит, если, конечно, люди станут последовательно соблюдать их» [30]. Как соотносить «творческое преобразование» и «последовательное соблюдение» остается «за кадром».

ний», крайне важно четко определять цели [10, I-22]. С мотивами и интересами связана и обоснованная Самнером институциональная система общества:

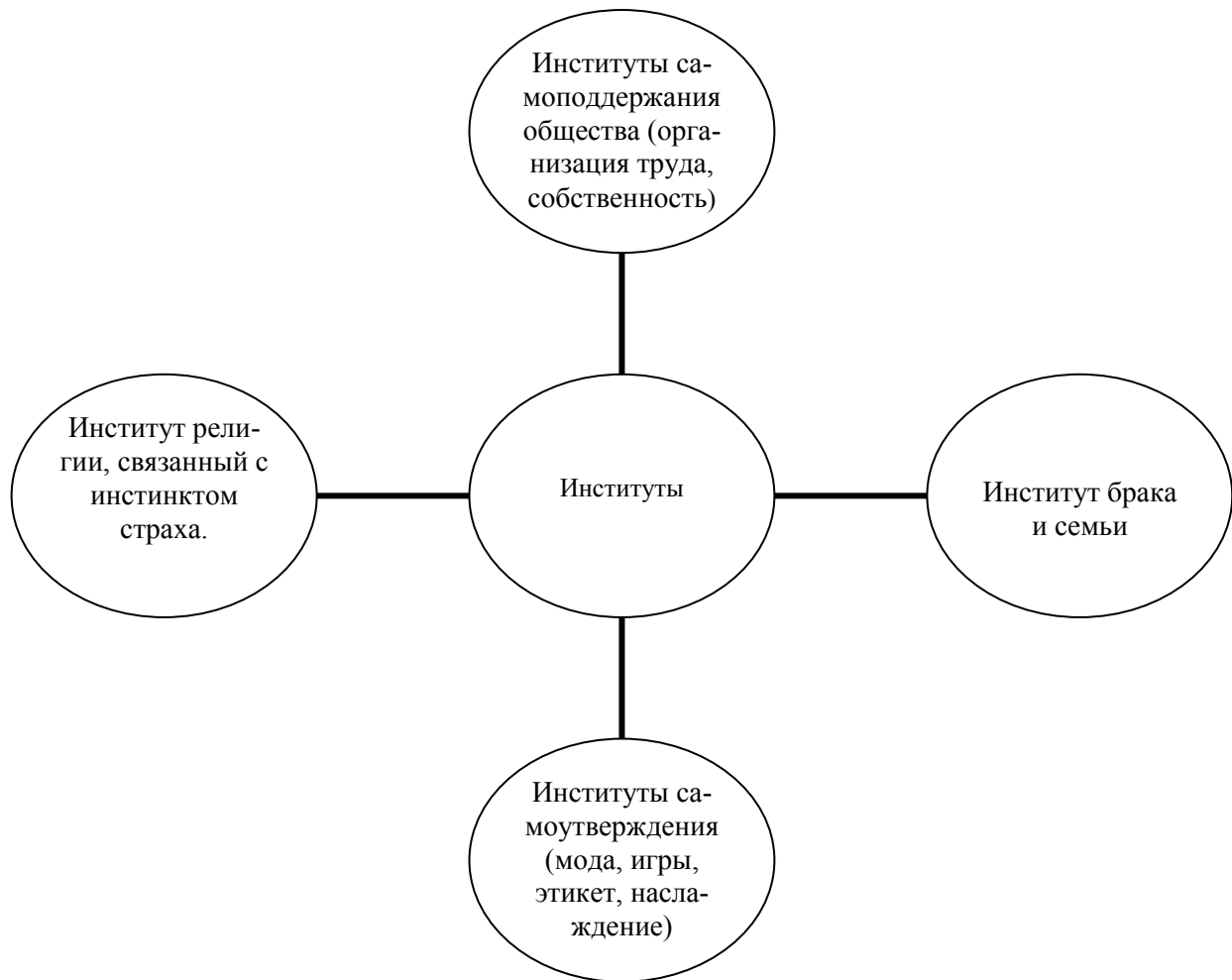


Рис. 4. Институциональная система общества – по Самнеру.

В советском обществознании Самнера обычно критиковали как сторонника «вечности» частной собственности. При этом явно недооценивалось, что наряду с собственностью он важнейшим институтом самоподдержания и самосохранения общества считал *труд*. «Эти, казалось бы, скучные, банальные задачи, – подчеркивал Самнер, – труд и самоограничение (self-denial) – должны повторяться снова и снова – и в обучении, и в делах» [12]. И *одну из основных задач системы образования* он видел в формировании у студентов и учащихся понимания социальной значимости труда и самоограничения



По мнению социолога, основной ориентир социального развития – «*социетальное благополучие*» [28, С. 12]. «Когда убеждение о наличии связи с благополучием соединяется с народными обычаями, – писал Самнер, – последние превращаются в нравы и, обогащенные философским и этическим элементом, приобретают полезность и важность, становятся источником познания и искусства жить» [Там же, С. 13]. В народ-

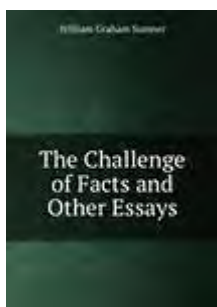
ных обычаях проявляется философия «правильной» жизни и жизненная стратегия благополучия [10, I-39].

Соответственно, *задача системы образования* – развить познавательные способности учащихся, научить их «*искусству жить*». Но отметим и важный момент в позиции американского социолога – такое *обучение* должно быть *интересным*, пробуждающим, развивающим и удовлетворяющим интересы обучающихся.

Исследовательский подход Самнера к нравам и обычаям с точки зрения социологии образования интересен тем, что он ориентируется на их «*воспитательное значение*», т.е. выступают ли они в качестве «стимула или предупреждения» по отношению к тем или иным действиям, их мотивам и социальным последствиям [Ibid., I-65]. При этом вместо абстрактных вневременных оценок – «хорошо – плохо», он в качестве критерия выделяет то, соответствуют ли традиционные нравы изменившимся условиям жизни (при несоответствии они могут приносить ущерб или исполняться формально), насколько они адаптировались к этим изменениям [См.: Ibid.].

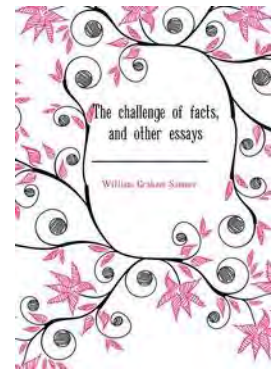
У Самнера можно найти идеи, которые позднее были развиты в концепции *непрерывного образования*. «Образование человека, – подчеркивал социолог, – никогда не останавливается, пока он жив. Весь опыт жизни воспитывает его». Особую значимость имеет его образование в школьные годы, когда происходит освоение нравов, когда «он узнает, какое поведение принято или осуждается, какой человек вызывает восхищение других, как ему следует вести себя в разных ситуациях, во что он должен верить, что отвергать». Такое образование идет ежеминутно, оно часто повторяется. Именно оно является, – уверен Самнер, – «самым существенным и важным образованием» [10, XIX-710].

Серьезное внимание Самнер уделяет роли *внушения* (соответственно – *внушаемости*) (suggestion; suggestibility) в образовании, рассматривая его как важное средство, используемое родителями и учителями в воспитании (rearing) детей. Но – и это, на наш взгляд, показывает ограниченность распространенных



оценок позиции Самнера как консервативной – он подчеркивает значимость формирования у детей самостоятельного взгляда («*критицизм*»)¹ на окружающий мир [См.: Ibid., I-23, 24, 25]. «Образованный человек должен быть, – отмечает социолог *существенный признак образованности*, – вне досягаемости внушения от рекламы, прессы, устных выступлений и т.д.». Его мудрость – не в том, чтобы следовать за толпой, слепо воспринимать то, что толпа принимает с энтузиазмом и волнением, он должен «сам формировать свое суждение». «Индивидуальность и личность человека противоположны внушаемости», – акцентирует Самнер роль самостоятельности, индивидуальности [Ibid., I-27].

¹ Подчеркнем, уточняя позицию Самнера, что речь идет не о «критиканстве», а о «компетентном критицизме», основанном на научном знании и являющемся результатом обучения [15, P. 402].



Возможно, именно поэтому Самнер обращается к проблематике «*критического мышления*». Суть его он видит в «проверке и испытании любых положений – с целью «выяснить, соответствуют ли они действительности или нет»? Рассматривая «критическую способность» как «продукт образования и профессиональной подготовки» и видя в этой «ментальной привычке» «важнейшее условие благосостояния человека», «единственную гарантию от заблуждения, обмана, суеверия и непонимания самих себя и условий своего существования», социолог считает необходимым для каждого человека обучаться и развивать такую способность. Более того, критерием качества образования («хорошее ли оно»), по его мнению, и является то, насколько развито у учащихся «критическое мышление» [31]. «Образование, развивающее критические способности, – подчеркивает Самнер, – единственное воспитание, о котором действительно можно сказать, что оно формирует хороших граждан» [Там же].

«Критические способности, – по справедливому мнению социолога, – это продукт воспитания и обучения» [10, XIX-702]. Соответственно, *развитие критического мышления* он считает важнейшей задачей каждого учителя, независимо от преподаваемого им предмета, все его суждения и оценки должны быть «открыты для «неограниченной проверки и пересмотра», именно такой подход он должен культивировать среди своих учеников, чтобы это стало привычкой [30]. Люди, получившие такое образование, «не спешат верить», «они готовы ждать доказательств и могут взвесить эти доказательства», «они способны противостоять предрассудкам» [Там же].

Людей-рутинеров (men of routine) или людей, которые смогут сделать то, что им скажут, найти не трудно, но люди, которые могут думать и планировать, могут сказать «рутинным людям, что они должны сделать, крайне редки»

В. Г. Самнер [33]

Жизненный и научный ориентир Самнера: «*Жить здесь, на земле*» [7, Р. X]. Руководствуясь им, он и стремился изучать и решать жизненно необходимые и важнейшие социальные проблемы. И это его отношение поучительно для молодых, придает им «импульсы к самостоятельному мышлению» [Ibid., Р. X-XI]. Интересны и размышления социолога о противоположности двух систем этических принципов, которые влияют на каждого молодого человека – традиционные принципы («великие принципы» мировой философии – «правдивость, любовь, честь, бескорыстие»), которые осваиваются в школах, и современные принципы «успеха». Не исключая возможности спекуляций или догматического толкования традиционных принципов, Самнер отвергает психологию успеха «любой ценой». Особую тревогу у него вызывает то, что в сознании и мотивации поведения молодого человека обе эти системы этических принципов могут одновременно присутствовать [Ibid., I-38].



Поднятая Самнером проблема «*двух моралей*» (применительно к каждому молодому человеку – двух жизненных ориентаций, стратегий: как «учат книги и школа» и как «учит реальная жизнь») сохраняет свою значимость и сегодня, хотя, конечно, изменения роли различных агентов социализации и характера,

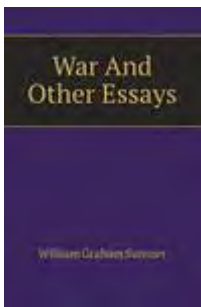
направленности и содержания образования, да и самой реальной жизни, придавало этой проблеме разнообразный смысл.

Через призму обычаев и нравов Самнер рассматривает и проблему *революции* или *реформы*. Революции он отвергает именно потому, что они отбрасывают старые нравы и табу, разрушают социальные ритуалы, новые нравы, ритуалы и табу не могут быть просто провозглашены, они требуют



времени, чтобы стать определенными и быть принятыми. Поэтому революции порождают «социальную анархию», «временный хаос нравов». Как разумный социальный мыслитель, Самнер не отрицает, что предпосылкой революций является ситуация, когда серьезные изменения в условиях жизни людей «требуют новых нравов» [10, II-90]. Но – и это составляет суть его *реформизма* – он считает, что нравы и обычаи не могут изменяться быстро или существенно, а могут лишь «модифицироваться» – «медленно» или путем «долговременных попыток» [Ibid., II-91].

Исследователи теории норм Самнера выделяют ряд моментов, способствующих поведению в соответствии с нормами: в процессе воспитания человека вновь и вновь обучают как вести себя, делать что-то «правильно»; когда человек снова и снова повторяет какие-нибудь действия, у него вырабатывается привычка; сказывается и то, что другие члены сообщества знают заранее, ка-



ким будет поведение человека и ожидают именно такого «правильного» поведения; соответственно и человек ведет себя так, чтобы получить одобрение других членов сообщества [См.: 3]

Самнер рассматривает и возможность *конфликта индивида с нравами общества, группы*. Особенно его интересует этот конфликт при переходе человека «из одного класса в другой» (или из одной социокультурной среды в другую), когда «в его действиях заметен контраст между нравами, в духе которых

он был воспитан, и нравами, которые он обнаруживает там» [10, II-112].

Мы уже отмечали эти социокультурные проблемы социальной адаптации, подчеркнем лишь – вслед за Самнером – важность в рамках социологического исследования поведения социального адаптанта (учащегося – в новой школе, мигранта – в новом месте жительства, выпускника школы – в колледже или вузе) этого «контраста».

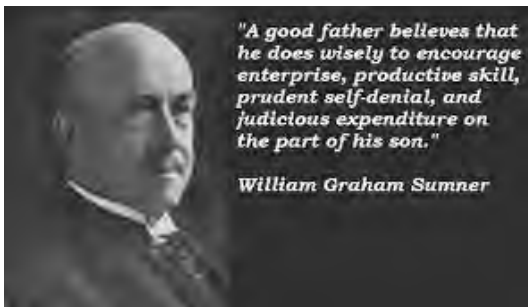
В русле проблематики нравов и обычаев Самнер рассматривает и возможность *межпоколенческих конфликтов*, когда представители «более поздних поколений» проявляют антагонизм к нравам предшествующих поколений [10, II-113]. Социолог исходит из преимущественно позитивной оценки молодежи. Молодые люди, в соответствии с этим подходом, острее в своих наблюдениях, они более логически и последовательно, чем старшее поколение, делают выводы и формируют обобщения. Важный момент – у них еще не сформировано уважение к догмам, традициям и условностям [11, Р. 411].

Возвращаясь к идее воспитательного влияния школы, социолог подчеркивает, что образование незаметно, но неуклонно *формирует тот или иной тип философии жизни*. Характер этой философии определяется направленно-

стью и качеством обучения. В рамках современной (рубеж XIX-XX вв.) образовательной системы, где – по оценке Самнера – преимущественно «формально пичкают лишь материалами для повторения или экзаменов, где лишь бегло просматривают (skimming) учебники, заучивают впустую термины и запоминают лишь результаты», где даже «преследуются превосходные цели обучения», «имеется детально разработанный учебный план» и педагоги «хващаются своим мастерством в решении трудных педагогических вопросов», никакого подлинного образования не будет [См.: 11, Р. 411].

В рамках этой образовательной системы, конкретизирует социолог свой вывод, возможно, и удастся «сформировать людей, которые всю жизнь будут бездельничать или заниматься мелочами, или людей, всегда разбрасывающихся, когда они пытаются думать» [Ibid.]. Но при этом не удастся сформировать «интеллигентных людей с хорошо дисциплинированным умом, способных полностью использовать свои духовные силы при каждой необходимости или обращении к новой проблеме, способных схватить суть дела и добиться результата» [См.: Ibid.].

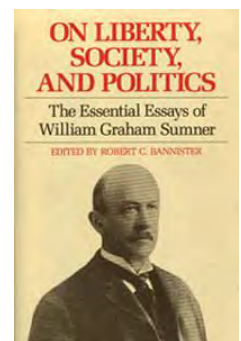
Неподготовленность людей, получивших образование, к решению новых проблем вызывает особую тревогу социолога. Новая задача, – подчеркивает он, – не глухая стена, которую нам не удастся преодолеть, поскольку мы никогда прежде, не сталкивались с чем-то подобным. Она – только новый случай проявления старых и сходных процессов [См.: Ibid., Р. 412]. Становятся понятными



его слова: «Я никогда не видел что-либо более жалкое, чем беспомощность барахтающегося при изучении новой темы молодого человека, которого в период обучения не научили практически пользоваться своим умом» [Ibid.].

Особая сложность межпоколенческим отношениям (в том числе и в процессе трансляции социального наследия) присуща, по мнению Самнера, *переходным эпохам*. Именно таким был период, когда развивалось его социологическое творчество, – рубеж XIX-XX вв.¹ Самнер отмечает присущий популярной философии жизни его времени *кризис («замешательство»)*: «Старые нормы и правила рушатся; новые еще не появились, и даже люди, влияющие на общественное мнение, высказывают самые противоречивые и разнородные учения о жизни и обществе» [18].

Одновременно меняются основные агенты социализации. В первую очередь это относится к *семье*. Исторически – отмечено в послании Самнера как Президента АСА «Семья и социальные изменения» – «величайшей и самой важной революцией в истории цивилизации» был переход от «материнской семьи» к «отцовской семье» [14, Р. 6]. Относительно современной семьи он отметил, что она утрачивает характер консервативного (устойчи-



¹ Одна из статей Самнера так и называлась – «Наследие потомкам: от XIX в. – XX в.» [17].

вого) социального института, что негативно сказывается на авторитете родителей: «Возможно, семья – в сравнении с другими великими институтами – испытывает бóльшие флуктуации и колебания. Различные домашние хозяйства демонстрируют серьезные различия в сохранении авторитета родителей и устойчивого доверия и уважения к ним со стороны детей. Часть старых функций семьи перешли к начальной школе, но школа не может полностью и разумно выполнять эти функции [Ibid., P. 11].

Социолога тревожит распространение среди молодежи стремления, чтобы все в жизни было «приятно и легко» [18]. Это стремление, однако, у многих сочетается с «неэффективностью и неспособностью» к серьезному делу. Объектом его критики становится реклама, объявляющая «благородным занятием» такие, где можно неплохо заработать, хотя они и «не требуют предварительной подготовки» [Ibid.].

Некоторые его замечания выглядят пророческими, настолько они современны и для наших дней. Чего стоит его положение: «Наши молодые люди презирают профессии, связанные с физическими усилиями», и стремятся к занятиям, «чистым и благородным». В этом же ряду – и распространенное мнение «досуг достойнее труда», принижающее «достоинство труда» [Ibid.].

Не менее серьезной критике подвергает Самнер и набиравшую в его время обороты пропаганду успеха. По оценке социолога, вряд ли хорошую службу будущему развитию делают те, кто постоянно напоминает американским школьникам, что «каждый из них имеет шанс стать президентом Соединенных Штатов». Он категорически выступает против всего, что «стимулирует такие же бессмысленные социальные амбиции», противопоставляя им «воспитание норм, правил и стандартов», которые смогут сформировать трезвых (расчетливых) и полезных граждан [Ibid.].

Социологически точно он фиксирует негативные изменения на рынке труда США: «устремление населения из сел в города», «снижение стремления быть работником механических и технических профессий», чрезмерное стремление избирать «легкие и благородные профессии» [Ibid.]. Не ставя под сомнение свободу выбора профессии, Самнер одновременно говорит о необходимости (социальной обязанности!?) избавить многих молодых людей от возможных разочарований и страданий, четче определять и информировать их о социальных последствиях перекосов в профессиональных ориентациях [Ibid.].

Отмечая, что «традиционно хорошее обучение и воспитание» соотносится с «развитием навыков, проницательности и бережливости в использовании экономических ресурсов» [Ibid.], Самнер считал необходимым уточнить эту доктрину и, прежде всего, с точки зрения *требований человека к «обществу» или «государству»*. Конечно, – писал он, – можно понять человека, стремящегося иметь «благоприятное и легкое занятие» и желающего, чтобы за это «хорошо платили». Но такое желание связано с пренебрежением теми ограничения, которые идут от мира, где – по образному определению социолога – «растет шерсть, а не пальто; есть железная руда, но не оружие и инструменты; на земле будет выращена пшеница, но только тяжелым самоотверженным трудом; мы не можем и съесть наш пирог, и сохранить его» [Ibid.].

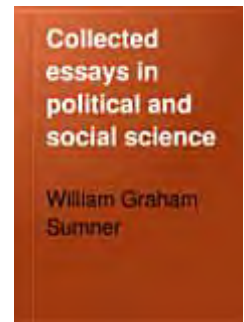
Самнер акцентировал *связь между социологией и биологией*, он подчеркивал, что есть две стороны в борьбе за выживание (survival) человечества.



Первая – *борьба за существование* (for existence) – отношение между человеком и природой. Вторая – *соревнование за жизнь* («competition for life») – отношение между человеком и человеком. Человек не может отменить закон «выживания наиболее приспособленных («fit-test»)), – считал Самнер, оценивая любое вмешательство как производство «неприспособленных» [5, Р. 109-110].

На этой основе он обогащает трактовку *естественного отбора* (в котором он видит важнейший «социетальный элемент», порождающий «социетальную организацию» [28, С. 22]), сочетая борьбу за существование с идеей *общественного договора*. Для него «естественный отбор – это соперничество, вражда и взаимное вытеснение», «своими попытками продолжать борьбу за свое существование индивид вовлечен в этот процесс вместе с другими» [Ibid.]. Именно последний момент и порождает, по мнению Самнера, альтернативу: индивид (один человек) «и другие могут так мешать друг другу, что все погибнут, или же они могут объединиться и объединенными усилиями противостоять природе. Последний метод называется индустриальной организацией» [Ibid.].

Само образование рассматривалось Самнером через призму «*естественного отбора*». Признавая, что система всеобщего образования – дорогая система, что ее тяжесть несут налогоплательщики, он считает «оправданием» (жестче – «единственным оправданием») всеобщего образования «огромную ценность талантливых, гениальных людей в обществе». «Наше народное образование, – подчеркивал Самнер, – может быть справедливо расценено как система их отбора». Поэтому он считал вполне естественным отсев в школе, когда «ученики могут уйти из школы, если считают, что они больше не хотят обучаться в школе» [См.: 10, XIX]. Такая позиция социолога вполне может рассматриваться как одна из первых попыток обоснования *элитного, элитарного образования*.



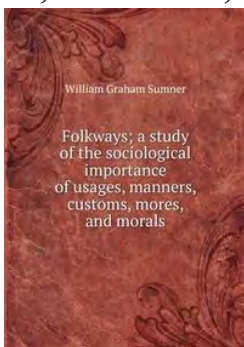
Самнер говорит даже о «*суеверии образования*». Его проявления разнообразны. Прежде всего, «народное образование и доверие к народному образованию» стало «обычаем нашего времени», когда с отвращением говорится о неграмотности, а элементарному книжному обучению приписывается способность сформировать характеры, добрых граждан, хранителей чистоты семейных нравов, возможность совершенствовать мораль, излечить социальные пороки и болезни. Одновременно в обучении видится средство для исправления каждого социального явления, которое нам не нравится. Конечно, и получаемая в школах и колледжах информация, и развитие умственных способностей, формирование у учащихся манер, ритуалов и нравов, – все это «позволяют людям лучше бороться за существование». Социолог соглашается с аргументом, что «грамотный человек сможет произвести богатств больше, чем необразованный человек». Но одновременно он отвергает некритическое отношение к характеру и содержанию образования. «Наша вера в силу книжного обучения, –

справедливо считает Самнер, – является чрезмерной и необоснованной». По его мнению, «это – суеверие возраста». Способность образования сформировать характер человека и утвердить веру в разумные принципы жизни связана с личным влиянием и примером, с атмосферой школы, а не со школьными учебниками. «Позитивное влияние школы, – подчеркивает Самнер (и тут с ним трудно не согласиться), – это лишь возможность. Но вероятность того, что это влияние будет и будет позитивным, зависит только от людей («persons»))» (т.е. от педагогов и учащихся, от их взаимодействия) [10, XIX-699]. Основным недостаток «книжного обучения» социолог видит в том, что оно «обращается к интеллекту, а не к чувствам, но именно чувства – «весна действий» [Ibid.]. К тому же – и это важнейший компонент его трактовки образования – «оно означает намного больше, чем просто школа или фиксированное обучение» [Ibid., XIX-703].

Рассматривая развитие образования в историческом плане, Самнер отмечает, что «образование всегда было признано средством достижения личного успеха и обеспечения прочности группы». Уже в период варварства, конкретизирует он этот вывод, детей воспитывали более старшие, детям передавался весь интеллектуальный «багаж», которым обладали группы, и все нравы становились традициями». Тем самым образование трактуется им достаточно широко, охватывая то, что сегодня определяется и как «формальное», и как «неформальное» образование. С этим связано его несогласие с ситуацией в современном ему образовании, где «смысл термина значительно сужен, поскольку имеется в виду лишь книжное обучение (или «образование»))». В итоге, подчеркивает Самнер, «нет сотрудничества учителей с семьей и церковью, которые должны дополнять работу школ» [Ibid.]. Понятна его оценка современного «суеверия образования» (т.е. абсолютизация роли школы) как «большой ошибки» [Ibid.].

Важнейшей особенностью современного ему общества Самнер считал то, что «хаос, полный вражды и соперничества» уменьшается, а «взаимодействие и кооперация» растут [Ibid.]¹. В целом, по его мнению, «соперничество и взаимодействие – две формы жизненного сообщества, которые чередуются во всех органических и суперорганических сферах» [Ibid.]. Подчеркивая это, американский социолог использует понятие «антагонистической кооперации»; ее суть – «во взаимодействии двух индивидов или групп для удовлетворения бóльшего общего интереса, причем второстепенные противоречия в интересах, которые существуют между ними, подавляются» [Ibid.].

Данный подход неотделим от обоснованного Самнером разграничения *мы-группы* и *они-группы*. Признавая *группы* основным фокусом исследовательского интереса социологии, Самнер предложил их оригинальную классификацию. В основе, по его мнению, лежит «отличие между нами, *мы-группой*, или



¹ Оставим при этом за кадром натуралистический характер аргументации социолога: «Взаимодействие и кооперация настолько необходимы, что даже самые низшие формы жизни существуют в симбиозе взаимозависимости в целях взаимопомощи» [Ibid.].

внутренней группой и каждым другим, или они-группами, внешними группами. Отношения между членами мы-группы являются мирными и существуют на основе порядка, закона, а также правительственных и промышленных связей. Их отношения ко всем посторонним, или к они-группам, – это отношения вражды и разбоя, за исключением тех случаев, когда они изменены какими-либо соглашениями» [Ibid.].

Как правило, характеристика указанных двух типов отношений («отношение товарищества и мира внутри мы-группы и отношение враждебности и воинственности по отношению к они-группам») в социологической литературе (особенно – отечественной) рассматривается как нечто *неизменное*. Между тем, Самнер, как видно из приведенного выше положения, допускал возможность уменьшения враждебности по отношению к они-группам на основе соглашений, договоров.

По мере развития социологии образования (особенно в рамках «*образовательной социологии*» в США в 1920-1930 гг.¹) внимание социологов все более будет сосредотачиваться на анализе коллективов учащихся и педагогов, их взаимоотношениях. Методологической основой этих исследований чаще всего выступало обоснованное Самнером разграничение мы-групп и они-групп.

Согласно Самнеру, «мы-группа» (или собственная группа) являлась для человека центром притяжения всех интересов и действий. Тем самым, Самнер развивает принцип *этноцентризма*. Это понятие было введено Л. Гумпловичем, а вслед за ним использовано и Самнером. Оно означает свойство человека воспринимать все возникающие и складывающиеся межличностные и общественные отношения в масштабе социокультурных ценностей той этнической группы, к которой он принадлежит. В социологической практике *этноцентризм* в дальнейшем стал соотноситься не только с этническими группами, но и с любыми социальными группами.

Влияние этноцентризма на личность (в русле социологии образования оно может рассматриваться применительно ко всем участникам образовательного процесса) носит *противоречивый* характер. С одной стороны, этноцентризм – важнейший фактор интеграции и сплочения группы, развития группового сознания и самосознания, своеобразный оценочный эталон, с которым личность и группа в целом соотносят свои оценки поведения представителей других групп и культур. С другой стороны, завышенная оценка своей культуры порождает чувство собственного превосходства и пренебрежения к другим группам и культурам, мешает взаимопониманию между ними. Одновременно при таком подходе выглядят ненужными, лишними любые улучшения и совершенствования *своей культуры*. Ее развитие, тем самым, лишается движущих стимулов.

Особую роль в связи с этим Самнер придает *историческим исследованиям и историческому образованию*. Он отмечает сложность для каждого историка преодолеть представление о собственном народе как «факеле цивилизации»,

¹ Анализ проблем «образовательной социологии» хронологически выходит за рамки «классической» социологии образования и будет рассмотрен нами в следующем томе работы.

о его «цивилизаторской миссии»¹, «выйти за пределы национального и этического горизонта», сформированного у него в процессе образования.

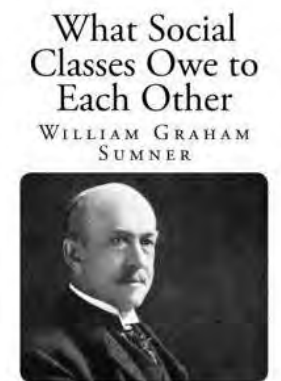
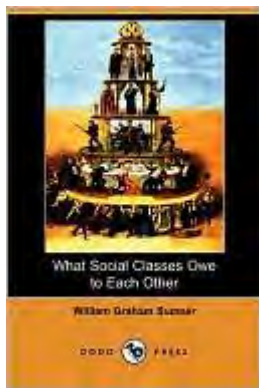
Формирование *патриотизма* Самнер соотносил с развитием *государств*. Их формирование побуждало подниматься над интересами отдельных групп, государства «забирали контроль над социетальными интересами». По отношению к государству (как институту) у людей возникала уверенность в его поддержке и помощи, их доверие определялось тем, что оно «может служить и реально служит их интересам». *Патриотизм* как «преданность по отношению к гражданской группе, к которой человек принадлежит по рождению или по другим групповым связям», как «чувство товарищества и кооперации во всех надеждах, работе и страданиях группы» поднимался до уровня государства. «Группоцентризм» («мы-группа»), «этноцентризм» расширялся до масштабов «этатоцентризма». В итоге, подчеркивал Самнер, «для современного человека патриотизм стал одной из первейших обязанностей и одним из самых благородных чувств». Особое внимание уделяется *двусторонней связи гражданина и государства в патриотизме*: «Это то, что он (гражданин – Ю. В.) должен государству – за то, что государство делает для него» [28, С. 20].

В современных дискуссиях о патриотизме и патриотическом воспитании эта двусторонность зачастую недооценивается. Справедливо подчеркивается, что служба в армии – почетная обязанность, долг каждого молодого человека. Но при этом нередко отходит на второй план или вообще игнорируется *обязанность государства* (и его представителей) сделать все, чтобы эта служба проходила в относительно комфортных для гражданина условиях, способствовала развитию (а не деформации) его профессиональных качеств, его социального, психического и физического здоровья. И тут вновь стоило бы обратиться к словам Самнера: «Дело гордости каждого государства предло-

жить гражданский статус и возможности, равные самым лучшим» [Там же, С. 21].

Развитие идей патриотизма сочетается у Самнера с неприятием шовинизма, который он рассматривает как «дегенерирование» патриотизма «в порок», «хвастливое и язвительное групповое самоутверждение», в котором «отвергается» индивидуальное суждение. Шовинизм, развивает Самнер свой подход, «порождает господство лозунгов и фраз, которые заменяют здравый смысл и сознание в определении поведения» [Там же]. В ракурсе нашего анализа особенно значима отмеченная социологом *роль образования*, которое должно «оберегать» от «искажения мысли и суждения»,

Более всего эволюционная теория Самнера связана с социологией образования в его акценте: *успешная «эволюция индивида»* = «*благополучное суще-*

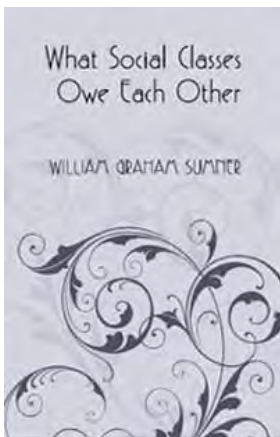


COMPLETE EDITION

¹ Интересно, что Самнер ссылается в данном случае «на пассажи о «цивилизаторской миссии» России в современной русской литературе», на аналогичные материалы о цивилизаторской миссии Англии, Франции или Германии, подчеркивая, что то же самое верно и в отношении литературы в Турции, Индии, Китае.

ствование». «И ее результатом является самореализация индивида, поскольку есть основания предполагать, что каждый может сделать какую-либо карьеру, чего-либо достичь, обрести власть посредством развития своих склонностей» [Там же, С. 22-23]. Критерием успешности эволюции человека, тем самым, рассматривается *наиболее полное развитие его склонностей, его самореализация. Образование призвано быть их наиболее важным каналом и предпосылкой.* Но в реальности (и это тревожит социолога) «школы «делают людей» всех по одному шаблону», как будто «обрабатывает их на токарном станке» [10, XIX-701]. В основе такого обучения по шаблону лежит представление об «абсолютных и универсальных знаниях», которому социолог противопоставляет положение, что «все наши знания должны подвергаться постоянной проверке и ревизии» [Ibid.].

Проблемы образования у Самнера соотносятся с его достаточно оригинальным пониманием *прогресса*. «Прогресс, конечно, – писал социолог, – не делает людей счастливее, если их умственный и нравственный рост не соответствует тому уровню материального комфорта, которого они достигли. Все, что мы называем прогрессом, является простым расширением шансов, и вопрос о личном счастье – это вопрос, как эти шансы будут использованы» [18]. Отсюда, – по его мнению, – следовало: «если люди не растут в их знании жизни и в следовании правилам правильной жизни так быстро, как получают контроль над материальными ресурсами, они не достигнут счастья вообще. Они просто будут накапливать шансы, не зная как их использовать» [Ibid.]. И вновь у Самнера прослеживается четкая линия: социальное неравенство связано даже не с тем, есть ли у человека или группы шансы (в идеале можно допустить даже равенство шансов), существеннее то, используются ли эти шансы и, если да, насколько эффективно. Справедлива критика данного подхода *за недооценку объективных социально-экономических факторов, определяющих уже неравенство шансов* (в зарубежной социологии образования в дальнейшем, особенно к сер. XX в., выявление этих факторов стало одним из основных направлений исследований). Не менее неправомерна и недооценка подчеркнутой Самнером активности личности и социальной группы в наиболее полной и эффективной реализации имеющихся шансов.



Хотя концепция Самнера имеет общесоциологический смысл, наиболее полно она проявилась *в сфере образования* (в том числе – и с учетом отмеченной социологом ведущей роли данной сферы в улучшении условий существования человечества).

Представляется, что даже в позитивных оценках *«достижительных стратегий» обучения* (не говоря уже о критике «карьеризма», ориентаций на «успех») этот самореализационный аспект, подчеркнутый Самнером, до сих пор недооценивается. Может быть, именно поэтому он рассматривается многими современными школьниками, абитуриентами, студентами (как мы можем судить по данным наших исследований и исследований наших коллег) как нечто второстепенное – особенно в сравнении с

чем-то «осязаемым» (доходы, высокий социальный статус, профессиональная карьера и т. д.).

Особый вклад внесен Самнером в разработку проблемы *социального неравенства в обществе и в образовании*. Эта проблема и сегодня является одной из стержневых в социологии образования. Реалистический подход, по мнению американского социолога, связан с признанием «необходимости в социальном неравенстве, в социальных классах» [20, Vol. IV. P. 725]. Закон выживания наиболее приспособленных дан не человеком и не может быть отменен человеком [19, P. 177], – эта идея лейтмотивом звучит во многих статьях и выступлениях Самнера.

Аргументация Самнера в отношении *проблем бедности* связана с его трактовкой достижений. По Самнеру, истинно

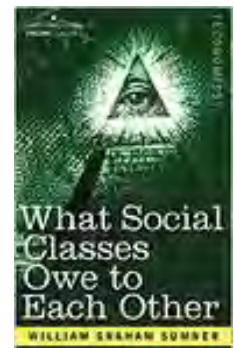
«Если кому-то не нравится, что выживает сильнейший, есть только одна возможная альтернатива – будет выживать слабейший»
У. Самнер [33]

только такое социальное достижение, которое является продуктом естественного развития. Рассматривая естественный отбор как «*выживание приспособленных*», он, в рамках анализа *приспособления (адаптации)*, соотносил оценку

«Конкуренция так же не может быть уничтожена, как и гравитация»
У. Самнер [33]

тех, кто добивался наибольших успехов, с высокой характеристикой их адапционных способностей и возможностей («хорошее здоровье, сила духа, энергичность, талант, раннее и качественное обучение, традиции и капитал» [3, P. 887]), а, самое главное, с эффективной их реализацией. *Успех не приходит сам по себе*, его – и в этом суть подхода Самнера – можно добиться только *путем энергичных усилий самого человека, его упорного, эффективного труда и самоограничения (self-denial)* [Ibid.].

Для Самнера «*бедные*» – это люди, «которые не смогли удовлетворить свои желания». Но он отвергает позицию «друзей человечества» (особенно социалистов), объясняющих «бедным», что «в отношении них проявляется несправедливость», приходящих к ним «с предложениями о помощи и поддержке» [23]. Сочувствуя положению «бедных», Самнер достаточно жестко обращает внимание и на иной аспект проблемы. Отстаивая, в конечном счете, принцип «*справедливого неравенства*», социолог говорит о «*завышенных требованиях*» бедных. Они, по его мнению, «не принимают свои достижения (то, чего они достигли) как справедливую меру их усилий. Сравнивая себя с другими, они не винят себя или своих родителей – за свою судьбу. Порой они говорят о своем праве на все, что им нужно для счастья на земле». Они считают, что «имеют право не только *стремиться* к счастью, но и *получить* его» [Ibid.]. Это «получить» (без собственных усилий) и вызывает его возражение, поскольку реализовать такое право можно только за счет тех, кто добился большего. Равенство (в его трактовке – уравнительность) ущемляло права и свободу «наиболее приспособлен-



ных», требуя, что «богатые «должны» заботиться о бедных»¹. Отвергая такое толкование «долга», Самнер определяет – как важнейшие обязанности каждого члена общества – «активное сотрудничество» и «производительный труд» [12].

Хотелось бы одновременно разрушить и клише о Самнере как «защитнике богатых». История человеческой цивилизации, «история рода человеческого», по его мнению, «представляет собой одну длинную историю попыток отдельных лиц и классов получить контроль над властью в государстве, чтобы роскошно жить за счет других» [Цит. по: 9]. Жесткая критика Самнером *плутократии* (др.-греч. *πλοῦτος* – богатство, *κράτος* – правление) проистекала из его неприятия этого принципа «роскошно жить за счет других».

Симпатии социолога на стороне тех, кого в современной социологии называют «средним классом». Стремясь привлечь к ним внимание, Самнер использовал понятие «забытый человек» («Forgotten Man»). «Всегда есть кто-то, кто платит, – отмечал социолог, – и они – всегда трезвые (расчетливые), честные, трудолюбивые, экономные люди; они, как правило, не посещают собрания, не принимают постановления, о них не упоминают в газетах, они просто работают, экономят и платят» [22]. Но именно «забытый человек» несет затраты за все политические головотяпства и социальное шарлатанство [Ibid.].

«Забытый человек... Он работает, голосует, как правило, молится, но его главное дело в жизни, быть налогоплательщиком»

В. Г. Самнер

Рассматривая классы и классовую борьбу как атрибут человеческого общества, Самнер считал, что «общественные классы обязаны друг другу» (именно так называлась одна из его работ – «What Social Classes Owe to Each Other»).



Социальное неравенство и дифференциация, по мнению социолога, – источник социального развития. Но одновременно улучшение «возможностей» «каждого класса» соотносилось им со стремлением к консенсусу, к установлению «отношений доброй воли и взаимного уважения» [Цит. по: 26, С. 168-169.]

Самнер отвергал утверждение «вульгарного социализма»², что каждый человек имеет право на все, что ему нужно [18, Р. 177]. Этим иллюзиям он противопоставляет «реализм» социологии, которая вместо надежд, что любой идеал общества осуществим, показывает человеку – на основе знания фактов, полученных путем интеллектуальных усилий, – как «улучшить условия его существования на земле» [Ibid., Р. 177-178].

¹ Во всех социалистических схемах, – по оценке Самнера, – фактически реализуется программа «ухудшения общества» – за счет перекалывания тягот на «хороших членов общества» [18, Р. 177]

² В небольшом очерке Самнера «Социализм» [13], включающем исторический обзор «социалистических» взглядов – от республики Платона – через «аскетические коммуны» средневековья, анабаптистов эпохи Реформации, социалистов-утопистов (Т. Мор, Т. Кампанелла, Мабли, Морелли, Бабёф и бабувисты) – до К. Маркса и «марксистов» (особенно – Ф. Лассалья), социалистическое требование равенства рассматривается как попытка искусственно (вопреки естественному процессу) уже сегодня или в ближайшей перспективе «разрешить проблему, которая столь же стара, как и человечество, и которая будет сохраняться столь же долго, пока существует человечество» [Ibid., Р. 887].

Логика естественности социального развития приводила Самнера к выводу о *неправомерности государственного регулирования конфликта интересов* между свободными людьми, поскольку это... ограничивает свободу личности. Отсюда его идея о несовместимости свободы личности и связанных с вмешательством государства патернализма, дисциплины, власти: «сочетание свободы и зависимости невозможно» [9]. Самнер отстаивал принцип невмешательства государства в социальные процессы (*Laissez-faire*) (от фр. – позвольте делать), оценивая характер такого вмешательства как «искусственный» [16, Р. 160-161]. У Самнера можно найти оригинальное обоснование невмешательства в чужие дела. С одной стороны, по его мнению, есть опасность, что человек может воспринять такое вмешательство и потерять интерес к своему делу. Это – опасность сформировать иждивенческие настроения. С другой стороны, возникает угроза нарушить границы человеческой автономности, индивидуальности, самостоятельности [9]. У «мудрых» и «счастливых» людей может возникнуть желание «заставить всех остальных, чтобы они жили подобно им»: проводили воскресенье, как они; были такими же трезвенниками; как и они, решили отказаться от роскоши и т. д. Причем возникнет и желание закрепить соответствующие правила законодательно.

Общество, основанное на договоре, дает максимальный шанс для развития личности, самостоятельности и достоинства свободного человека. Общество свободных людей, совместно действующих в рамках договора, является гораздо более сильным обществом [12]. Отвечая на важнейший социологический вопрос, «что держит людей вместе?», ученый подчеркивает: «в свободном обществе это не государство», «скорее... это связи свободного сотрудничества и контракта» [9].

Завершая данную главу, не могу не согласиться с оценкой ученика Самнера, человека, издавшего уже после смерти социолога, несколько сборников его статей – А. Келлера, что идеи и выводы Самнера «будут оставаться актуальными еще многие десятилетия»¹ [7, Р. VII]. И это в полной мере относится не только к социологическому наследию Самнера в целом, но и к его глубоким и оригинальным суждениям о развитии образования.



Список литературы:

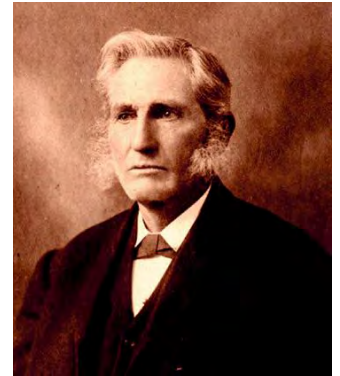
1. Alexander J. C., Jowsky B. N. The Secret History of Sociology at Yale: «Billy» Sumner's Charisma and its Problematic Institutionalization [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.yale.edu/sociology/pdfs/Yale_Sociology_History
2. Chapin F. S. Education and the Mores. N. Y.: Columbia University Press, 1911. 177 p.
3. Cravens T. Social norms [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.inlink.com/~tfc/norms.html>
4. Guide to the William Graham Sumner Papers. MS 291. New Haven, Connecticut. 1998.
5. Hawkins M. Social Darwinism in European and American Thought: 1860-1945, Nature as Model and Nature as Threat. N. Y.: Cambridge University Press, 1997. 344 p.

¹ По оценке Дж. Александера, благодаря А. Келлеру и другим ученикам Самнера, «удалось продлить «культ самнерологии (Sumnerology)» (как нередко называли социологию) «в течение почти четырех десятилетий после смерти отца-основателя» [1].

6. International Journal of Ethics. Vol. 23. № 2. 1913. P. 247-248.
7. Keller A. G., Sumner W. G., Davie M. R. Essays of William Graham Sumner. Vol. 1. New Haven: Yale university press; L.: Humphrey Milford: Oxford university press. 1934. 525 p.
8. Reminiscences of William Graham Sumner / A. G. Keller, Ph. Hamilton (eds.). McMillan Memorial Publication Fund: Yale university press, 1933. 110 p.
9. Rikkenbach J. The Real William Graham Sumner // Mises Daily, 2011. April 22. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://mises.org/daily/5206>
10. Sumner W. G. Folkways [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.munseys.com/diskfive/folwa.htm>
11. Sumner W. G. Integrity in Education // Sumner F. S. The Forgotten Man and Other Essays /ed. by A. G. Keller. New Haven: Yale university press, 1918. P. 409-422.
12. Sumner W. G. On a new philosophy: that poverty is the best policy [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://xroads.virginia.edu/~DRBR/sumner1.html>
13. Sumner W. G. Socialism // The Century Magaine, 1878. October. Pp. 887-892 [Электронный ресурс] Режим доступа: www.unz.org/Pub/Century-1878oct-00887
14. Sumner W. G. The Family and Social Change [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www2.asanet.org/governance/1908PresAdd.pdf>
15. Sumner W. G. The Science of Sociology // Sumner W. G. The Forgotten Man and Other Essays /ed. by A. G. Keller. New Haven: Yale university press, 1918. P. 401-408.
16. Sumner W. G. What Social Classes Owe to Each Other. N.Y.: Harper & Brothers, 1920.
17. Sumner W. G. The Bequests of the Nineteenth Century to the Twentieth // Yale Review, 1933 [written 1901]. № 22. Pp. 732-54.
18. Sumner W.G. The Philosophy of Strikes // Mises Daily, 2010. January 01 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mises.org/daily/3854/>
19. Sumner W. G. Sociology // Sumner W. G. War and other essays / edited with introduction by A. C. Keller. New Haven: Yale university press, 1911 (4th. print. – 1919). P. 167-194.
20. Sumner W. G., Keller A. G. The Science of Society. Vol. I - IV. New Haven, 1927-1928.
21. William Graham Sumner (October 30, 1840 — April 12, 1910) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.asanet.org/about/presidents/William_Sumner.cfm
22. William Graham Sumner [Электронный ресурс] режим доступа: http://www.conservapedia.com/William_Graham_Sumner
23. William Graham Sumner 1840-1910 [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.bolenderinitiatives.com/sociology/william-graham-sumner-1840-1910>
24. William Graham Sumner: Folkways as the Killer of Spontaneity and Growth [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sociologicalmusings.com/archives/137>
25. Барзгова Е. С. Американская социология (традиции и современность). Екатеринбург: Деловая книга; Бишкек: Одиссей, 1997. С. 35.
26. Беккер Г., Бесков А. Современная социологическая теория в ее преемственности и изменении. М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1961. 882 с.
27. Буравой М. За публичную социологию [Электронный ресурс] Режим доступа: http://jsps-journal.blogspot.ru/2008/01/blog-post_8634.html
28. Исследование социологического значения обычаев, манер, привычек, нравов и этики / Пер. по: Sumner W. Folkways. N.Y.: Dover, Inc., 1959. [Электронный ресурс] режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/238/114/1217/RUBEV12x20-x200010-32.pdf>
29. Козер Л. Функции социального конфликта. / Пер. О. Назаровой под общ. ред. Л. Г. Ионина. М.: Идея-Пресс, 2002. 205 с.
30. Самнер В. Г. Обычаи и нравы / Сокращенный перевод по: Sumner W. G. Folkways and Mores // A Workbook and Reader in Sociology / Ed. by L. F. Bouvier. Berkeley, California, 1970. P. 66-73 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://text.3dn.ru/publ/kulturologija/samner_u_obychai_i_navy/6-1-0-124
31. Самнер В. Г. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.criticalthinking.org/pages/sumnersquos-definition-of-critical-thinking/412>
32. Сомнер В.Г. Протекционизм, или теория происхождения богатства от непроизводительного труда / Пер. с английского Я. Новикова. СПб., 1893 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.sapov.ru/2001/n01-02.htm#intro2>
33. Цитаты и афоризмы В. Г. Самнера [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brainyquote.com/quotes/authors/w/william_graham_sumner.html#5BdZjiVIHZ0KeJVE

6. 2. Проблемы образования в социологии Л. Уорда: «Образование – великая панацея»¹

Уорд – в отличие от большинства американских социологов-классиков – основной вклад в институционализацию социологии внес не своей академической деятельностью, а благодаря подготовке научных трудов по социологии. Его двухтомная «Динамическая социология» (1883) была первой книгой, изданной в Америке, в названии которой упоминалась социология. Еще одной важной особенностью пути Уорда к социологии было даже не то, что он кардинально сменил профиль научных исследований (от палеоботаники и геологии – к социологии). Как раз такая смена была типична для ранней американской социологии. Но Уорд осуществил эту смену на основе *самообразования*². Более того, не занимавший никакого академического поста³ Уорд был избран в 1906 г. первым Президентом Американского социологического общества. Среди классиков американской социологии он одним из первых получил международное признание, что проявилось в избрании его Президентом Международного института социологии в Париже (1903) [См.: 8; 9; 22].



Лестер Ф. Уорд
(1840 – 1913)

Важный момент социологии Уорда касается исследования *проблем образования*. Большинство из представителей классической социологии, о которых мы писали в предыдущих главах, рассматривали те или иные проблемы образования в связи с более общими социологическими проблемами. Это относится даже к Дюркгейму, выделившему социологию как самостоятельную отрасль социологии. У Уорда же *образование – стержневая проблема*, пронизывающая всю его социологию.



Брауновский университет

И первый шаг в анализе *социологии образования* Уорда связан с его *трактовкой науки*, особенности *социологии как науки*, ее места в структуре наук. «В действительном мире, – подчеркивал социолог, – все имеет значение. Дело науки определить это значение. Без науки же или прежде, чем она явится, все полно тайн. Девиз науки: *nil admirari* (лат. – ничему не удивляться)» [24, С. 45]. И уже этим во многом определяется значимость образования. Уордовское «ничему не удивляться» не означает отрицания сомнения, удивления. Ведь наука (и в этом ее диалектика) начинается именно с них. Но такое «удивление» не должно останавливать ученого от познания тайн природы и общества, а, напротив,

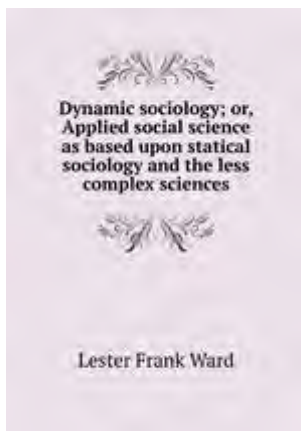
¹ Мы использовали для заголовка данного раздела название главы XXVI книги «Лестер Уорд – американский Аристотель» [2, Р. 459-476].

² Поэтому вполне справедлива его характеристика как «self-made man» [См.: 10, Гл. 1. Рр. 13-40].

³ Лишь в 1906 г. (в возрасте 65 лет!?) Уорд стал профессором социологии в Университете Брауна.

должно стимулировать раскрытие этих тайн. И главное – познание тайн окружающего мира не может каждый раз начинаться с нуля, знания должны накапливаться и передаваться последующим поколениям.

Другой важный аспект науки, выявленный американским социологом: «Наука заключается в открытии истин, а не в накоплении фактов» [26, С. IV]. Мало собрать факты, их нужно осмыслить. «Научный прогресс мира, – уточняет Уорд, – является результатом работы мысли» [Там же]. Но общество определяется не только «действием естественных сил», «социальными явлениями можно управлять, как физическими, с помощью знания законов, по которым они совершаются» [24, С. 11]. И задача социальной науки – выявить эти законы, управлять социальными явлениями, «улучшить социальное положение человека». Для Уорда наука – не просто знание и даже не только систематизированное знание, но именно



«знание законов явлений»¹ («знание становится научным только тогда, когда оно открывает основной принцип, объясняющий явления») [26, С. 134].

Истинным поводом, Моисеем, выведшим людей из пустыни, явится наука Л. Уорд

Уорд особенно акцентирует *практическую* направленность *социологии*, которая рассматривалась им как *активная, живая наука*. «Реальный объект науки, – писал он в предисловии к «Динамической социологии», – состоит в том, чтобы принести пользу человеку. Наука, которая не делает этого, даже если заниматься ею и приятно, – безжизненная. Социология, которая из всех наук должна принести наибольшую пользу человеку, рискует попасть в класс приятных развлечений или мертвой науки. И назначение данной работы – указать на метод, который способен вдохнуть в нее дыхание жизни» [14, Р. 63].

Рассматривая известное положение «знание – сила», Уорд отмечает, что редко указывается в точности, «в каком именно отношении знание является силой». «Предполагается, что наука изучается ради самой себя, ради увеличения суммы знаний» [26, С. 163].

Такому «пассивному» представлению о науке Уорд противопоставляет идею активной, деятельной науки. Выделяя в структуре социологии *чистую и прикладную стадии*, он определяет характер ее изучения: «сначала ради ознакомления с законами, управляющими человеческой общественной жизнью и кооперативной деятельностью, а затем – с целью определить, каким образом и в какой мере социальные явления, благодаря знанию их законов, могут быть изменены и направлены к социальным идеалам» [Там же, С. 169]. Для Уорда «конечной, высшей целью социологии» является «улучшение общества». Но «для этого, –



¹ Акцент на изучение законов побудил Уорда предложить термины «*психономия*» и «*социономия*» – по аналогии с астрономией (от греч. ἀστήρ, ἄστρον – астер, астрон – звезда и νόμος – номос – обычай, установление, закон) [См.: 26, С. 124-125].

подчеркивает социолог, – необходимо знание». Однако знание – не самоцель, «целью знания является действие» [Там же]. Трудно более четко определить основной – *деятельностный* – критерий Уорда назначения науки и научного образования: *знать – чтобы действовать*.

Для более глубокого понимания содержания образования серьезный интерес представляет позиция Уорда *о классификации наук*. Применительно к социологии он ставит задачу – «ограничить науку, выделить ее из среды других наук, замкнуть ее и ясно дифференцировать; набросать ее широкими чертами, так чтобы обнаружился ее истинный, существенный характер» [26, С. V-VI]. В другой формулировке это звучало так: «показать, что не принадлежит к социологии», а дальше – «изложить в общих чертах, в чем она состоит». Это соотносилось с его уверенностью: «нам не хватает не определений социологии, но толкового объяснения ее и точного ограничения ее области» [26, С. 4-5].

«Преподаватель социологии», «социальный мыслитель» должны, по Уорду, стремиться к тому, чтобы «не происходило никакой путаницы или смешения» содержания разных наук (конкретно он относил это требование к социологии и политэкономии) [Там же, С. 11-12]. При этом он (сказался естественно-научный опыт) высказал очень важную (и до сих пор актуальную) идею о принципе классификации наук: «чтобы в число отрядовых признаков не попали признаки чисто родовые, а в число родовых – чисто видовые» [Там же, С. 13].

Практически ориентированная социология Уорда проявляется в его отношении к классификации наук. С одной стороны, он видит в этом и «*педагогический вопрос*» – какова последовательность изучения различных наук. И если с предложенным им решением данного вопроса («ни одна из более сложных и менее точных наук не может быть правильно понята, если не будут предварительно усвоены все низшие науки» [Там же, С. 15]) можно согласиться с большими оговорками, то значимость самой постановки «педагогического вопроса» несомненна.

Не менее значимы и обращение социолога к взаимоотношениям между представителями разных наук, и его критика ситуации, когда «математики, астрономы и физики, незнакомые ни с биологией, ни с психологией, ни с социологией, на основании репутации, приобретенной ими в области более простых наук¹, считают себя авторитетами в области экономических, социальных и политических вопросов», а «экономисты» (добавим и других обществоведов) – «почти хвастаются своим незнанием биологии и других важных наук» [Там же, С. 15].

Интересны и практические рекомендации Уорда (с позиции «динамической школы») о *преподавании* социологии. Особенно это касается «применения социологических принципов к текущим вопросам». Он отмечает трудности такой реакции на серьезном научном уровне. С учетом, что такие вопросы «представляют обыкновенно лишь специальные случаи из какого-нибудь обширного



¹ Сохраняя позицию Уорда, мы считаем оптимальным слова «более простых наук» заменить словом «своих», чтобы не вступать в бесконечную дискуссию, какие науки «более простые».

класса явлений, подходящего под известный принцип», Уорд рекомендует «применять данный принцип ко всему классу явлений, тогда он сам собой осуществится и в специальных случаях» [Там же, С. 160]. На наш взгляд, к этому совету стоило бы прислушаться и многим современным преподавателям (не только социологии), зачастую стремящимся «актуализировать» свои лекции за счет «горячих фактов», – без глубокого анализа всей проблемы, тенденций ее развития эти факты остаются лишь «примерами».

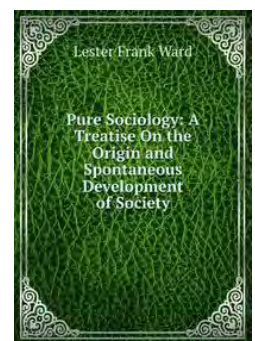
Уорд понимает, что «занятия собственно социологией, или наукой о законах человеческого общества, требуют обширной подготовки». Поэтому он не согласен с требованием, чтобы изучение ее было введено в курс средних учебных заведений (не раньше как в последнем классе средних учебных заведений).



«По самой сущности своей социология должна быть причислена к университетским наукам; в гимназиях же надо только подготовить к ее изучению» [Там же, С. 113].

Обратим внимание и на мысль Уорда о роли людей, изучавших социологию в учебных заведениях, в *распространении социологического знания*: «научная истина может проникнуть во все классы общества через посредство даже небольшого круга людей, которыми она будет усвоена из первых рук» [Там же, С. 172-173].

И еще один важный – с точки зрения *социологии образования* – момент: книга Л. Уорда «Очерки социологии» является изложением прочитанного им курса лекций. И это характерно для многих представителей ранней американской социологии. Кстати, до сих пор в науке не выработано четких критериев *оценки научного характера учебников и другой учебной литературы*. По крайней мере, в современной России утвердилось представление о них как о чем-то – в научном плане – второстепенном (это отразилось даже в непонятных требованиях ВАКа к членам диссертационных советов, где «ваковская статья» оказывается выше монографий, а учебники и учебные пособия вообще не должны указываться). Между тем, на мой взгляд, лучшее, что написал мой Учитель Л. Н. Коган, – это учебные пособия «Социология культуры» и «Теория культуры». То же самое относится и к моему другу Г. Е. Зборовскому – его «Социология образования» явилась в свое время этапным моментом в развитии этой отраслевой науки. Себя оценивать гораздо труднее, но сошлюсь на мнение коллег-юнологов, оценивших нашу с В. Т. Шапко «Социологию молодежи» не только как учебник, но и как научную работу. В целом считаю, что поставленная более 100 лет назад американским социологом проблема *научности учебной литературы* сохраняет свою остроту и сегодня. Хотя вряд ли хотелось бы вернуться во времена, когда все изучение общественных и гуманитарных наук строилось бы на основе единственного «правильного» учебника. Да и вряд ли можно говорить о высоком качестве *всей* современной учебной литературы по социологии.



Методологической основой теории образования Уорда был *психологический эволюционизм*. Его *психологизм* четко проявляется в трактовке *социологии*,

которая – по его оценке – «в целом, прежде всего, основывается на психологии» [24, С. 11]. Именно поэтому социологический анализ цивилизации связан для него с выявлением ее «*психических факторов*»¹.

Подчеркивая роль *психологии*, Уорд, отдававший предпочтение «генетической», «динамической» классификации наук Конта – в сравнении с «формальной, логической», «статической» классификацией Спенсера, – считал необходимым дополнить список Конта (астрономия, математика, физика, химия, биология, социология) психологией, поставив ее, «как это сделал Спенсер, между биологией и социологией» [26, С. 5].

Психологический эволюционизм Уорда был важным шагом вперед – в сравнении с *биологическим эволюционизмом* Спенсера, рассматривавшим эволюцию как преимущественно *естественный процесс*. Суть эволюционного подхода Уорда кратко и удачно выразил П. Штомпка – «*эволюция эволюции*»: «механизм эволюции не постоянен, а изменяется с течением времени» [27, С. 143-144]. Таким *качественным* изменением эволюции социолог считал переход от «*генезиса*» (период стихийной /спонтанной/ естественной эволюции) к «*телезису*» (от греческого *teleos* – цель) (период сознательной, целенаправленной эволюции). При этом подчеркивается «превосходство искусственных, или телеологических, процессов над естественными, или генетическими» [24, С.7].

Таблица 22

Этапы эволюции по Уорду

<i>Генезис</i> : период стихийной естественной эволюции	«космогенезис»	«биогенез»	«антропогенез»	«социогенез»
<i>Телезис</i> : период сознательной, целенаправленной эволюции			индивидуальный телезис	коллективный телезис

Конечно, уже возникновение человека и человечества (антропогенез и социогенез²) создает предпосылки для качественного изменения. Человеческое общество как высший продукт эволюции, отмечает Уорд, «имеет своим естественным условием ум как высшее свойство материи» [24, С. 11-12]. Он стремится преодолеть присущее большинству социологов и психологов «узкое», на его взгляд, понимание «ума», когда ограничиваются только *интеллектом*, «чувства же и эмоции из него исключаются» [Там же, С. 12]. Более *широкому* пониманию ума соответствует его разграничение «чувствительной (аффективной) способности или области ума», – по его определению – «субъективной», и «мыслительной способности» – «объективной»; а на этой основе – и разделение *психологии* на «субъективную» и «объективную».

Обычно его идея, что «социология должна иметь психологический базис», рассматривалась как «психологизация социологии». Но применительно к образованию значимы не только положения Уорда о демократизации образова-

¹ Одна из важнейших работ Уорда так и называлась – «Психические факторы цивилизации» [См.: 26; 27].

² Для целей нашего анализа разведение Уордом этих этапов генезиса, рассматриваемых современной наукой как целостный этап, не играет особого значения.

ния – «распространение на всех членов общества»; о его роли как инструмента социального прогресса, «фарватера цивилизации». Не менее существенна и отмеченная им *важнейшая роль эмоций* в общественной жизни (и в обучении).

«Каждая эмоция¹ относится к конативной² способности, – пишет Уорд, – и помогает расти волне поднимающейся страсти, которая двигает корабль чувствующей жизни». И продолжает: «Вся одушевленная природа горит и кипит от напряженных желаний» [24, С. 63]. Исходя из общей посылки, что «все великие движения в истории предвараются и сопровождаются, прежде всего, сильными чувствами», что «чистого интеллекта никогда не бывает достаточно, чтобы сдвинуть с места большинство», Уорд как бы предупреждал об угрозе сверхрационализации образовательного процесса. Одновременно социолог был категорически против любой недооценки интеллекта. «Ничто не может быть менее надежно, – подчеркивал Уорд, – чем логичные заключения невежественного или заблуждающегося ума» [Там же, С. 52].

Социализация молодого поколения, по Уорду, будет социально эффективна лишь в *единстве интеллектуальной и эмоциональной сторон* его развития. И социолог дает образное сравнение их взаимодействия: «Умственная сила относится к чувственной так же, как руль, управляемый кормчим, относится к парусам, управляемым ветром» [Там же, С. 101]. В этих образах ярко отразилось основное *достоинство «динамической социологии»* Уорда. Мы в данном отношении полностью согласны с итоговым выводом Г. Е. Зборовского: «В целом же Л. Уорд внес заметный вклад в развитие социологии прежде всего стремлением доказать, что в социальной эволюции, имеющей активный характер, ведущую роль играет психология человека и его воля» [20, С. 143].

Сам Уорд считал, что социальная динамика придает социологии «резкий философский характер», «ставя на первый план понятие, отличающее социологию в собственном смысле от простой биологии, а именно основную идею постоянного прогресса или, вернее, постепенного развития человечества» [24, С. 11]. Ориентируясь на контовский подход к социальному прогрессу, Уорд обогащает его акцентом на *активное, деятельное* отношение человека к миру. В природе действует суровый закон, продуктом которого является и сам человек, – закон *эволюции*. Но человек (человечество) в своем развитии может достичь стадии, когда он (оно) сможет понимать этот закон. С точки зрения социологии образования именно такое понимание закона (возникающее и углубляющееся по мере развития человеческого познания) позволяют человеку взять свою судьбу в «собственные руки»: «Мы можем управлять всяким законом, раз мы его понимаем» [26, С. 20]. Исследуя природу, ученый выявляет *происшедшее*, в центре внимания социальной науки – *достижения* (achievement) человечества. Лейтмотивом через все творчество американского социолога проходит идея: «Задача социальной науки... – указать путь, которым можно достигнуть наибо-

¹ Уорд очень ярок, раскрывая «разнообразие аффективных проявлений ума» – приманка, прелесть, обольщение и очарование; надежда, стремление, томление, решимость, усердие, честолюбие; боязнь, страх, опасение; избегание, отвращение, ужас; омерзение, ненависть, зависть, соперничество, ревность, гнев; бешенство, ярость и отчаяние; печаль, огорчение, грусть, раскаяние и угрызение; пресыщение, скука и тоска [24, С. 63].

² конативный (от англ. con ti on – способность к волевому движению).

лее полного и всеобщего удовлетворения человеческих желаний, другими словами – эта задача имеет в виду величайшее счастье» [24, С. 84].

Уорд акцентирует противоположность *биогенеза* и *антропогенеза*: «Природа имеет в виду сохранение и продолжение жизни; человек – удовлетворение своих желаний» [Цитата из «Динамической социологии»¹. См.: 24, С. 85]. На этой основе он глубоко и своеобразно исследует *механизм деятельности* человека и общества. Поскольку его подход помогает понять любой вид социальной деятельности (в том числе – и *образовательной*), то он интересен и для социологов образования.

Сущностной характеристикой этой деятельности социолог считал *целенаправленность*. «Внимательный исследователь человека и его истории легко обобщит как великую драму жизни человечества, так и маленькую драму каждой индивидуальной жизни в единственной теме удовлетворения желаний», – пишет Уорд [24, С. 89]. И уточняет: «Все *dramatis personae* (действующие лица – лат.) стараются достигнуть какой-либо цели, содействовать какому-либо плану, исполнить какое-либо намерение, удовлетворить тот или иной позыв честолюбия, осуществить какое-нибудь стремление. Или же они стараются избежать какого-нибудь угрожающего бедствия, помешать низкому замыслу, расстроить гнусный план» [24, С. 89]. Понятие «*достижение*» получает глубокий дополнительный смысл: это не то, что возникло само собой, это – *достигнутое*, это – осуществление поставленных целей. В итоге углубляется и понимание «*социальных сил*» («Социальные силы – это те же психические силы, только действующие в коллективном состоянии человека» [Там же, С. 134]) и – что особенно важно – «преобразующей силы» (она – «в деятельности, вытекающей из усилий, направленных к достижению... целей» [Там же, С. 139]).

Важнейший компонент в механизме деятельности, по Уорду, – *желания*. «Причиной как первоначального факта ассоциации, так и всех других проявлений человеческой деятельности, – подчеркивает он, – служит желание (*appetite*²)». Это же относится им и к поступкам людей: «Каждый поступок вытекает из побуждения; побуждение же может заключаться только в стремлении к удовлетворению какой-нибудь потребности» [26, С. 118]. Стремясь выделить динамику деятельности, социолог ориентируется на преодоление упущения предшествующей социальной науки, когда была упущена «динамическая основа общества». Желания выступают как «пружины действий»: «Желание есть всепроникающий, весь мир оживляющий принцип, всемирный *nisus* (лат. – сила) и пульс природы, главная пружина всех наших поступков и жизненная сила мира. Это – органическая сила» [24,



¹ Тут стоит отметить одну особенность Уорда. Руководствуясь принципом «едва ли существует теперь хоть одна мысль или истина, которая в какой-нибудь форме не была уже выражена раньше» [24, С.8], он широко использует цитирование (порой эпиграфы занимают немалую долю параграфа), а в работах, последовавших после «Динамической социологии», самоцитирование, возвращаясь, уточняя и дополняя положения этой книги.

² У Уорда желание более биологично, поэтому он определяет его именно как *appetite*, а не *desire*, *wish*.

С. 65]. Уорд разграничивает желания, «избегающие страдания», и желания, «ищущие удовольствия» [Там же, С. 66]¹.

В структуре желаний он, прежде всего, выделяет *естественные*: «Самые повелительные из всех желаний те, которые ведут к поддержанию жизни, т.е. *голод* и *жажда*. Присоединяя к ним другие неизбежные потребности тела, каковы одежда и убежище в холодном климате, получим ряд желаний, которые можно сгруппировать под общим названием *нужд*. Далее по степени важности, если только она не стоит выше или наравне, идет *потребность продолжения рода, или половое стремление*». Очень важной и для современного *полового воспитания* молодежи представляется позиция Уорда о необходимости смотреть на «половое стремление» «с человеческой, социальной точки зрения», видеть атрибуты, данные ему цивилизацией, понимать, что, благодаря разуму и культуре, оно становится «утонченным, одухотворенным и возвышенным нравственно», превращается в «исполненное величия чувство» – «*любовь*» [24, С. 62-63]. Как часто и в наше время формирование у каждого молодого человека этого «великого чувства» отступает в половом просвещении на второй план, испытывает деформирующее влияние пропаганды секса и порнографии (где в ходу иные понятия – «заниматься любовью», «трахаться» и т. д.).

Наконец, Уорд отмечает и более возвышенные «желания»: «социальные, эстетические, нравственные и интеллектуальные влечения, жажду прекрасного, хорошего и истинного» [Там же, С. 63].

В качестве *важнейшей задачи образования* нужно рассматривать реализацию выявленного Уордом «*закона усовершенствования путем упражнения*». Он проявляется в том, что «эстетические вкусы, нравственная чуткость, интеллектуальные удовольствия и социальные качества можно развить и возвысить, так же как можно их усилить и умножить» [Там же, С. 87].

У Уорда можно найти идеи, на основе которых позднее была разработана концепция «*возвышения потребностей*»: «Как только бывают удовлетворены грубейшие жизненные нужды, возникают во множестве новые, духовные потребности»; «степень счастья зависит от относительного количества желаний, которые удастся исполнить, и от характера и утонченности тех вкусов, которые получают удовлетворение. Поэтому она будет тем выше, чем многочисленнее и возвышеннее потребности, возможность удовлетворения которых обеспечена» [Там же, С. 84].

Определив цель общества как «действие», социолог реалистично понимает, что «не наступило еще время, когда можно будет сказать, что общество осознает свою цель. Общество еще не начало искать ее» [См.: 24, С. 90; 109]. Соот-



¹ Рассматривая «научный утилитаризм» (цель – человеческое счастье), Уорд считает английский термин *happiness* (счастье) более узким – в сравнении с французским *bonheur* (счастье, блаженство, радость, удача) и немецким *gluckseligkeit* (полное счастье; блаженство). Последние, по его мнению, более полно определяют счастье как «состояние непрерывных или беспрестанно повторяющихся удовольствий, в значительной мере преобладающих над страданием» [24, С. 81-82].

ветственно, Уорд разграничивает в рамках американской социологии две школы – в зависимости от трактовки *цели социологии*:

Таблица 23

Две школы американской социологии, по Л. Уорду [26, С. 158-160].

<i>Статико-кинетическая (спенсеровская) школа</i>	<i>Динамическая школа</i>
Видит в социологии просто необходимую отрасль образования. Рассматривает социологию как объяснение фактов, явлений и законов, относящихся к определенной области знания	Ясно осознавая хаотическое состояние как политического, так и индустриального мира, приписывает большую часть социальных зол недостатку научного образования у так называемых практических людей
Довольствуется тем естественным влиянием, которое социология, как и всякая другая наука, должна оказывать на людей, воспитывая их мнение и изменяя их поведение	Признает за собою право и обязанность сопровождать изложение фактов и определение принципов или законов указанием на их роль или их естественное влияние на социальные дела или движения
Считает социологию чистой наукой и отказывается от всяких попыток практического применения ее принципов. Не признает социологов способными – в качестве преподавателей или писателей – применять на деле социологические принципы. Находит, что такое применение их, как в политике, так и в деловых отношениях, следует предоставить практическим людям	Признает существование чистой стадии науки, но ведет изучение социологии дальше, и из простой пассивной науки превращает ее в науку активную и конструктивную

Свою заслугу Уорд видит в том, что еще в «Динамической социологии» указал единственный способ, которым, по моему мнению, можно исправить существующее положение вещей... – «*всеобщее распространение наибольшей суммы важнейших знаний*» [24, С. 335]. Этот способ «не только выполним, но окажется даже легким и простым, как только общество достигнет той стадии, на которой оно ясно осознает его важность». Тем более что процесс развития психических способностей достиг, по оценке Уорда, той стадии, «на которой сознание приобрело свойство, давшее ему возможность, постигать некоторые

общие законы, управляющие явлениями, и предсказывать по данному изменению некоторые второстепенные перемены, которые должны за ним последовать» [Там же, С. 148].

Бесспорно, взглядам американского социолога о *роли образования* присущ изрядный налет просветительства. Его представления о *демократии* – как *предпосылке развития образования* – не лишены иллюзорности и утопизма. «В демократии, – в частности, писал Уорд, – каждый гражданин является законодателем, и

«Когда хорошо одетый философ, попивая пиво зимним вечером в теплом и хорошо освещенном помещении, пишет высоким слогом на бумаге с помощью пера и чернил, что цивилизация – это результат естественных законов, и что долг человека – оставить природу в покое, ибо только бесконтрольность сможет выработать более высокую цивилизацию, он просто игнорирует все обстоятельства своего существования... Если бы люди действовали согласно его теории, не было бы и цивилизации, и наш философ остался бы пещерным человеком»

Л. Уорд

правительство служит просто выразителем социальной воли и стремлений: это становится все более верным, по мере того как члены общества начинают видеть вещи в их истинном свете» [26, С. 169-170].

Но просветительство Уорда значимо и как отрицание крайних мер, обоснование *умеренного* – «*третьего*» – *пути*. В дальнейшем среди различных предложений *об образовательных реформах* так часто появлялись аналогичные по характеру вариации, что их «первоисточник» представляет немалый интерес.

Прежде всего, Уорд противопоставляет свой «мелиоризм» и *оптимизму*¹, и *пессимизму* (см.: Табл.24). Отвергая их как «ложные теории», соотнося их с неправильным пониманием «отношения человека к миру» [Там же, С. 16], он единственным истинным отношением человека к миру считает *мелиоризм* – «учение о постоянном активном улучшении человеком своего положения» [Там же, С. 21]. «Мелиоризм – та же гуманизация минус чувство. Это динамический, а не этический принцип» [24, С. 300].

Уорд считает, что «деятельность общества может быть успешной только в тех случаях, когда оно держится более или менее единодушного мнения» [26, С. 170]. Между тем, реальное развитие общества противоречиво, оно раздирается конкуренцией. В итоге «могущественное оружие» – разум становится опасным, когда «один индивидуум направляет его против другого». Отражая рост в США монополий и трестов, Уорд отмечает, что разум «еще опаснее в руках корпораций и сложных корпораций» [24, С. 295]. На данном этапе, по оценке социолога, «только отчасти человеку удалось вытеснить экономию жизни, основанную на конкуренции, и поставить на ее место экономию ума, основанную на кооперации» [24, С. 281].

И вновь надежды Уорда связаны с *образованием*. Определив «цель социологии» – «ускорять социальную эволюцию» [26, С. 172], он соотносит с другой ее целью: «просветить общество и прекратить бесполезные и обременительные распри» [Там же, С. 170]. «Кодекс этики и нравственный закон *просвещенного* человека» рассматриваются им «как средства, избранные рассудком, разумом и утонченной чувствительностью для того, чтобы подавлять и искоренять в человеке его животную природу и сковывать в нем эгоизм, побуждающий его к конкуренции и унаследованный им от его животных предков» [24, С. 280].

¹ «Критика Уордом оптимизма как формы пассивности напомнило судьбу известного обещания Программы КПСС: «нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме»... «Будет жить» – т.е. все будет само собой. Но жизнь внесла свои коррективы. Перечитывая «Очерки социологии» Уорда, обратил внимание на его необычную (для человека моего поколения, «воспитанного» в духе неприятия мальтузианства) характеристику позиции Мальтуса как практически «мелиористскую». О многом заставил задуматься приведенный Уордом факт – изменение названия труда Мальтуса («Опыт о принципе народонаселения с точки зрения его влияния на будущее улучшение состояния общества» – («Опыт о принципе народонаселения, или обзор его прошлого и настоящего влияния на счастье человечества» – («Опыт о принципе народонаселения, в связи с исследованием возможности в будущем устранения или ослабления вызываемых ими социальных зол»). Для себя – как преподавателя – сделал два вывода: один «запоздалый» – не принимать на веру огульные стереотипные оценки, обращаться к первоисточнику, формировать свое мнение; второй – актуальный – никогда не допускать подобных оценок в своих лекциях, статьях и книгах.

Таблица 24

Сопоставление оптимизма, пессимизма¹ и мелиоризма – по Уорду
[19, С. 94; 24, С. 76-80, 300; 26, С. 16-21]

Оптимизм	Пессимизм	Мелиоризм
Сходны в ориентации на бездеятельность. Всякое усилие со стороны человека бесполезно		Необходимы сознательные усилия человека, так как ничто не делается само собой, но многое может быть сделано волей человека, руководимой его интеллектом
- поскольку «все делается само собою»; - потому, что ничего не надо менять	- поскольку «все равно ничего не сделаешь»; - потому, что бесполезны любые изменения	
Это – «пережиток самого полезного из инстинктов – инстинкта самосохранения (self-preservation)» «Оптимизм приводит к довольству, а довольство означает бездеятельность (inaction)». Но это противоречит и <i>сомнению</i> (doubt) как «единственному здоровому состоянию интеллекта, и <i>недовольству</i> (discontent) как «единственному здоровому состоянию чувства»	Вытекает из непреложности законов, управляющих Вселенной Пессимизм есть продукт неблагоприятного общественного состояния. Ответ пессимизму должен выразиться в замене этого состояния благоприятным, тогда это учение исчезнет. Великая задача, предстоящая науке, состоит в поражении пессимизма единственным путем, которым он может быть поражен, именно улучшением социальных условий	Непреложность законов дает возможность человеку соотноситься с ними и пользоваться ими. Изучив их и зная, чего он должен ожидать и на что может рассчитывать, человек в состоянии придумывать выгодные для него способы применения этих законов
Это – «надежда, никогда не иссякающая в груди человека» и презирующая суровую действительность	Пессимизм «считается с фактами и сурово подавляет всякую надежду при самом ее возникновении»	«Предполагает улучшение социальных условий путем холодного расчета, с помощью косвенных средств. Он не довольствуется смягчением существующих страданий, он стремится создать такие условия, при которых страдание было бы невозможно»

Особо выделяет Уорд роль социологии в *интеграции общества*. «Изучение социологии, – надеялся он, – должно осветить индивидуальные цели и способствовать приведению их в гармонию с общественным благом. Оно должно вызвать объединение человеческой деятельности и направить бесчисленные индивидуальные усилия на общий путь к социальному благу. Тогда индивидуальный тезис сольется с коллективным» [26, С. 169].

Отсюда вытекает и его понимание *призвания социолога* – «указать на основании научных принципов, к каким результатам должен привести тот или другой образ действия и чего можно ожидать в будущем, судя по прошлой истории развития человечества» [Там же, С. 160].

¹ Мы ограничились лишь социологической трактовкой оптимизма и пессимизма. Анализ Уордом философии пессимизма (А. Шопенгауэр, Н. Гартман) и оптимизма [24, С. 80] находится за рамками нашей работы.

Перспектива социального развития у Уорда связана с социократией. Поскольку разум безопасен только тогда, «когда его употребляет социальное «его», когда оно исходит из коллективного ума и направлено на обеспечение общих интересов социального организма» постоянным» [24, С. 295], то обеспечить это может лишь социократия – социальное искусство, «направление социальных сил коллективным умом общества согласно с требованиями науки, вполне сходное с практическими искусствами промышленного мира»¹ [26, С. 240]. Свой подход («социократия») Уорд противопоставляет и индивидуализму с его системой конкуренции, и социализму.

Таблица 25

Уорд: сравнительная характеристика индивидуализма, социократии и социализма [26, С. 241]

Индивидуализм	Социократия	Социализм
Создал искусственное неравенство	Признает естественное неравенство и стремится уничтожить искусственное	Старается создать искусственное равенство
Доставляет блага тем, кто в состоянии их достигнуть благодаря своей превосходной силе, хитрости, уму, или благодаря случайности положения	Стремится распределять блага в строгой пропорции с заслугами; но настаивает на необходимости предоставления всем <i>равных шансов</i> , так как только при этом условии может быть правильно определена степень заслуги	Стремится доставить блага все, всем обеспечить равное пользование ими

В *социократии* Уорду виделась единственная возможность для общества избежать одновременно и пороков индивидуализма, и революционных потрясений.

«Понятие социализирующего образования (socialized education) для прогресса было обосновано Контом, но Уорд сделал его предметом собственного исследования, обратив внимание, что образование и в прошлом, и в настоящее время намного меньше дает информацию, внедряющую идеи социального прогресса, чем передает традиции, вдохновляя любовь к прошлому, восхваляя статус-кво в социальных учреждениях и произнося предостережения против самой идеи прогресса.

Г. Э. Барнс (американский социолог, 1889-1968 гг.) [4, Р. 49]

«До тех пор, пока общество останется бессознательным продуктом индивидуальных требований каждого века, – подчеркивал ученый, – всякая организация его будет после некоторого времени оказываться несогласной с истинным духом времени и отставшей от него; и это будет зачастую до того невыносимо, что вызовет более или менее сильные потрясения и социальные революции» [24, С. 111].

Рассмотрев подходы Уорда к проблемам образования и воспитания в рамках общей социологии, обратимся к его *непосредственному анализу этих*

¹ В данном контексте – с учетом современного, более узкого понимания термина «искусство» (соотносимого с художественным творчеством и его результатами) – возможно, оптимальнее было бы перевести используемый Уордом термин «art» как умение.

проблем. В трактовке Уорда образование – важнейший инструмент социального прогресса.

Характерно признание самого Уорда: «В основе всех социальных реформ лежит распространение знаний. Обеспечение равных возможностей (equalization of opportunity) – реальное средство достижения целей. Поэтому я призвал к обеспечению равных возможностей в образовании. Основное направление и логика этой работы («Динамическая социология») – доказать, что все влияния на любую среду и все возможности для этого сходятся в одной точке – в образовании»¹ [2, Р. 459]. Эта же идея отмечается и исследователями его концепции образования: «Весь смысл «Динамической Социологии», ее основных положений и содержания – необходимость всеобщего образования (universal education) как единой, четкой, неуклонной и непосредственной социальной обязанности» [Цит. по: 7, Р. 185].

Тот, кто открывает школы и фермы, тот закрывает тюрьмы

В. Гюго

Эти слова использованы Уордом как эпиграф.

По мнению исследователей, своеобразным «первотолчком» к разработке Уордом идеи национального общего школьного образования стала его учеба в сельской школе. Этот опыт² оказал важное влияние на его дальнейшую заинтересованность в развитии национализированной системы образования и его веру в то, что образование сможет стереть социальные различия в современных индустриальных демократиях [10, Р. 23].

В книге «Лестер Уорд – американский Аристотель» отмечена логичность того, что в «Динамической социологии» главы о *прогрессе* и об *образовании* поставлены рядом. В этом видится реализация его позиции: образование – «первый шаг по пути прогресса (к счастью)» [2, Р. 459]. Конечная цель всякого человеческого стремления – это счастье, которое можно определить как удовлетворение желания (satisfaction of desire³). И «высший полет изобретательского искусства (inventive art)» состоит в том, чтобы найти системный, эффективный и успешный путь достижения счастья. Счастье может быть достигнуто только косвенно, лишь при условии, что на первое место в обществе будет поставлено образование, понимаемое как *равное распределение* достигнутых на данный момент (extant) знаний о мире.

В книге «Лестер Уорд – американский Аристотель» отмечена логичность того, что в «Динамической социологии» главы о *прогрессе* и об *образовании* поставлены рядом. В этом видится реализация его позиции: образование – «первый шаг по пути прогресса (к счастью)» [2, Р. 459]. Конечная цель всякого человеческого стремления – это счастье, которое можно определить как удовлетворение желания (satisfaction of desire³). И «высший полет изобретательского искусства (inventive art)» состоит в том, чтобы найти системный, эффективный и успешный путь достижения счастья. Счастье может быть достигнуто только косвенно, лишь при условии, что на первое место в обществе будет поставлено образование, понимаемое как *равное распределение* достигнутых на данный момент (extant) знаний о мире.

Цель образования – улучшение социального положения (social improvement), оно – средство мелиоризма, социального совершенствования. *Интеллектуальные, изобретательские или косвенные процедуры*, которые присущи телеологическому способу деятельности, отличаются своей экономностью и

¹ Об устойчивом интересе социолога к проблемам образования говорит такой факт: за 10 лет до «Динамической социологии» Уорд написал большой трактат об образовании. Он не был опубликован и вошел – в сокращенном варианте – во второй том «Динамической социологии» (гл. XIV) [15, Р. 542, прим.].

² В «Прикладной социологии» Уорд вспоминал: «Я отчетливо помню, что, когда сам учился в школе в моем родном селе, со мной учились и мальчики из низших классов. Они были плохо одеты и их родители были поденщиками. Учились со мной и сыновья богатых людей. В школе все были поставлены на одинаковый уровень, и единственным тестом «за заслуги» была способность ответить на уроке. И я помню огромное удовлетворение, когда мне часто приходилось видеть, как бедные мальчики «опережали» богатых и выходили вперед. И я начал понимать, что не все золото, которое блестит» [Цит. по: 10, С. 23].

³ Интерпретаторы социологического творчества Уорда чаще используют для определения его основного понятия «*желание*» именно «desire».

быстротой от эмоциональных, мускульных и прямых процедур, присущих *генетическому методу*, благодаря которому до сих пор достигался прогресс [См.: 15, Р. 542].

Телезис отражает влияние не только естественных законов, но и человеческого разума, который сознательно и искусно адаптируется и изменяет социальную среду. С развитием человеческого разума начал формироваться инструмент реализации воли человека – *выверенные научные знания*. Научные знания должны быть переданы в распоряжение всего человечества. Образование должно не просто тренировать ум. Оно должно обогащаться новыми знаниями [18, Р. IX]. Для Уорда основной критерий измерения прогресса цивилизации – достижения в использовании *косвенных средств* [15, Р. 543]. Американский социолог был не первым, кто отметил косвенное, опосредованное, отдаленное влияние образования, но его вклад в разработку этой проблемы несомненен.

Ставя вопрос о «новом воспитании», Уорд как одну из основных его задач считает «развитие воспитанием» «великой способности к изобретательности»: «Соответствующим воспитанием ум можно приучить к изобретательным мыслям» [24, С. 209]. Не менее значимо и формирование «понятия о каком-нибудь полезном применении» изобретения [Там же].

Социолог отмечает «интеллектуальное наслаждение», «вызываемое знанием истин». Но такое знание «непременно имеет еще практическое значение для тех, кто им обладает, так как они руководствуются им в своих поступках. Оно пополняет их познание об окружающей среде, которые вместе взятые, служат им правилом поведения и ключом к ответу» [24, С. 216].

Задумываясь об этом, Уорд ставит ряд вопросов: «Может ли изобретательный гений быть развиваем в человеке?... Достиг ли он уже высшей степени развития, какая только для него возможна? Если нет, то может ли он быть далее развит искусственными средствами? [Там же, С. 216-217]. Тем самым подчеркивается необходимость «*систематического воспитания изобретательной способности*»: «Для успешного изобретения знание так же необходимо, как и ревностный труд» [Там же, С. 217]. «Если понимать воспитание надлежащим образом, – углубляет он свой подход, – то оно – создание искусственных условий, рассчитанных таким образом, чтобы возбуждать к действию все скрытые таланты воспитуемого индивидуума» [Там же, С. 218]. И подчеркивает технологичность знаний: «Знать, как это делается, так же необходимо, как и знать, что это такое» [Там же, С. 220].

Уорд разграничивает *интеллект* и *знание*, выделяя два значения знания – «в активном и пассивном смысле». «В смысле познавания» знание – «составная часть интеллекта. В пассивном или объективном значении «интеллект и знание, хотя и представляют собой две совершенно различные вещи, но не могут существовать один без другого» [Там же, С. 243]. *Опыт* – один из важнейших видов знания. «Способность к восприятию отношений, составляющая сущность всех форм интуиции, приобретает бесчисленным рядом опытов. Опыт же извлекается из множества попыток исследовать окружающий мир, попыток по большей части неудачных, но иногда увенчивающихся успехом» [Там же, С. 243].

Уорд выходит на выявление важнейшей социально-психологической закономерности: «постоянное приобретение знаний, хотя они и не приносили никакой другой практической пользы индивидууму, кроме того что доставляли ему удовольствие, удовлетворяя новое и возвышенное желание – желание приобретать знания» [Там же, С. 244]. Можно сказать, что Уорд раскрыл *терминальную ценность образования*.

Еще один шаг в исследовании знания – разграничение «интеллекта» и «интеллектуальности», которая определяется как «значительная степень интеллектуальной способности в соединении с достаточным запасом знания», «смесь практического разума с практическими познаниями» – «такое соединение качеств лучше всего обеспечивает успех в жизни» [Там же, С. 243-244]. Как и многие другие аспекты образования, интеллектуальность рассматривается как «доступное для обыкновенного индивидуума». Опираясь на мнение Токвиля, что «представительная форма правления непременно предполагает известную степень общей интеллектуальности в народе», Уорд определяет «интеллектуалов» как «идеальных граждан» [Там же, С. 245].

Рассматривая приобретение знаний как «единственное в настоящее время практическое средство развития интеллекта», Уорд особое внимание уделяет «распространению знаний» [15, Р. 553]. Это связано с феноменом *rediscovery* («открытие открытого»), с парадоксом, когда существует «огромное количество знаний, от которых общество не получает никакой пользы, – гораздо больше, чем тех, от которых оно фактически получает выгоду». Уорд осуждает как «ложную» позицию, когда «коллекционеры научных фактов» рассматриваются как «истинные ученые» [Ibid., Р. 553-554].

Уорд выделяет ряд *преимуществ равного, доступного для всех распределения знаний*:

- привлечение к оригинальным исследованиям многих из тех, кто до этого и мысли такой не допускал;
- дополнительные импульсы для расширения оригинальных исследований;
- повышение результативности усилий, направленных на поиск новых знаний, на развитие «интеллектуального потенциала».

На основе анализа распространенных определений образования Уорд¹ выделяет *пять значений термина «образование»*:

Прежде всего, образование – это *опыт* (experience) [См.: Ibid., Р. 560-564] – то, что человек получает от своего окружения, от контактов с миром. Такой опыт, по оценке Уорда, и следование ему нередко полезнее искусственных руководств и инструкций. Ценность опыта – его *практический характер*. Особую значимость опыту придает понимание жизни как серии испытаний для достижения желаемых целей. Опыт помогает человеку в каждой из жизненных ситуаций в большей или меньшей степени добиваться успеха. До настоящего времени «лампа опыта» (lamp of experience) преимущественно освещала путь человечества к достижениям. Но одновременно Уорд отмечает и ограниченность

¹ Не будем слишком строги к используемым Уордом понятиям, сегодня смысл многих из них (культура, информация, исследование) изменился. Гораздо важнее содержание его характеристик.

опыта. Далеко не всегда действия людей определяются опытом. Не говоря уже о том, что первые усилия осуществляются без опыта, никогда не бывает абсолютно похожих случаев. Нередки и ситуации, когда прежний опыт может завершиться провалом. Для многих людей вся жизнь – это череда неудач, из-за которых они опускаются все ниже и ниже – до уровня нищеты и даже становятся преступниками. Эти – не всегда удачные – уроки «школы жизненного опыта» ставят законный вопрос: нельзя ли заменить опыт или сделать его ненужным (тем более что всякий опыт дается слишком дорого).

Уорд делает важный вывод: успех в жизни, в конечном счете, зависит от знаний, отсутствие знаний определяет вероятность неудач, владение ими – успеха. Опыт порождает знание, но не слишком ли дорогой ценой, за счет многих неудач? Конечно, есть виды знаний, которые могут быть получены только через опыт. Но образование не может быть сведено к опыту. Различие между *опытом* и *образованием*, по Уорду, отражает различие между генетическим и телеологическим методами (образование дает отдаленный результат, непропорционально больший в сравнении с потраченными усилиями). Остается, однако, проблема практического применения знаний. Отмечая, что все в жизни управляется законами, определенными и неизменными принципами, Уорд считает: «сделать их предметом систематического обучения не только возможно и осуществимо, но в высшей степени желательно»; «все самое необходимое и важное практическое знание человеческой жизни может найти место в универсальной программе» [Ibid., P. 564].

В трактовке образования как *дисциплины* (*discipline*) [Ibid., P. 564-566] Уорд акцентирует предоставление человеческому уму «материалов для мышления» (своеобразная «пища для ума»). В центре внимания – восприятие впечатлений и память, мыслительные процессы и психические состояния.

Наиболее устаревшей (с точки зрения современных представлений) выглядит, на наш взгляд, трактовка Уордом образования как *культуры* (*culture*) [Ibid., P. 566]. Возражение вызывает не столько подчеркнутый социологом *культурный аспект образования* (в этом как раз проявляется новаторский подход), но его понимание культуры, ограниченное – в духе тогдашних представлений – художественными произведениями и модой. Именно поэтому культурное знание рассматривается Уордом как «некое знание, которое не имеет практической ценности», «декоративное знание». Собственно он возражает не против самого этого знания (его оценка мягче: «оно желательно, но не обязательно»), а против представлений, что оно имеет первостепенное значение. Позитивный момент – осуждение поведения, основной принцип которого – «потому что оно модно», «чтобы соответствовать общепринятым стандартам».

Определение образования как *исследования* (*research*) [Ibid., P. 566-569] Уорд соотносит с его целью – поиском истины. «Все человеческие успехи, – подчеркивает он, – были результатом открытия истин». При этом социолог обращает внимание на то, что «общественность в целом редко осознает суть совершенного открытия», поскольку знания о нем плохо распространяются. Негативно сказываются связанные с открытиями подозрения и слухи, нередко и случаи шарлатанства.

И вновь прослеживается стержневая идея Уорда: отмечая «соперничество в проведении новых и оригинальных исследований», он пишет и о том, что «соперничество в достижении практических результатов» слишком мало. Но велика уверенность социального мыслителя, что « пороки общества можно будет вылечить на основе все новых и новых исследований, дающих все более неопровержимые (un ssimil b le) знания» [Ibid., P. 569].

В связи с проблематикой «исследования» социолог касается вопроса, весьма важного и для социологии науки, и для социологии образования, – об *академической свободе*. Свой ориентир он соотносит с пришедшими из Германии терминами: *Lehrfreiheit* (свобода учить) и *Lernfreiheit* (свобода учиться). Тем самым, акцентируется свобода ученого, преподавателя изучать и преподавать все, что их интересует, – без каких-либо ограничений и запретов. Аналогичное право признается и за учащимися, студентами. И хотя такая академическая свобода была лишь отдаленным идеалом, нельзя не оценить самого факта его обоснования.

Анализ трактовок образования Уорд завершает характеристикой образования как *информации* (information) [Ibid., P. 569]. При этом подчеркивается отличие данного определения от всех остальных:

- от *образования-опыта* – искусственным и телеологическим путем к знаниям;
- от *образования-дисциплины* – особым вниманием к формированию интеллектуальных способностей и характера, акцентом на то, что оно предполагает наличие знаний;
- от *образования-культуры* – признанием первостепенной важности наиболее общих и наиболее практических полезных знаний о природе и жизни, пониманием, что в будущей жизни истины и принципы («что» и «почему») более значимы, чем методы («как»);
- от *образования-исследования* – стремлением донести знания до тех, кто ими не обладает.

Серьезный шаг сделал Уорд в анализе *социальных функций образования*. *Образование* в данном аспекте понимается им как система, благодаря которой для всех членов общества становятся *доступными* наиболее важные знания о мире. Первый и важнейший принцип, отличающий ее от других систем, – исключительное внимание к содержанию ума. Ее цель – сохранить самые полезные и важные из известных истин путем постоянных тренировок ума. Отвечая критикам данной системы как «зубрежки» (cramming), Уорд считает, что оценить ее можно лишь по такому критерию: можно ли получить больше знаний без вреда (injury). Одновременно он выступает против утверждений, что внедрение (inculcation) знаний должно обязательно быть жестким и суровым. «Нормальный ум, – пишет Уорд, – жаждет знаний, он насыщается ими, когда делает это легко и с удовольствием», и тут же отмечает опасность «пресыщения» (fed) ими [Ibid., P. 570].

Глубоким пониманием сложности *педагогической профессии* проникнут вывод Уорда, что вряд ли можно найти какой-то «безошибочный» метод развития умственных способностей учащихся. Но важно понимать, из-за чего «изна-

шивается» «молодой ум», избегать «бессмысленного» заучивания, уметь развивать способности и смекалку детей, осваивать другие «хитрости» (tricks) учительской профессии. Для этого самому учителю нужно получить образование. Подчеркнем, что Уорд – один из ярчайших представителей психологической школы в социологии – особое внимание уделяет *психологическому аспекту* профессиональной подготовки (и переподготовки) учителей.

Не менее значимо и его понимание *педагогического труда* как разновидности *научного труда*, где нетерпима спешка в ожидании результатов, где такая торопливость опасна и может привести к деградации и шарлатанству [Ibid., P. 585]. Уорд подчеркивал социальный долг учителя – определять свою линию обучения на основе «тщательного анализа социальных явлений» [2, P.477].

Второй основополагающий принцип системы образования, выделенный Уордом, образование – исключительно *социальное* явление. Наиболее полное воплощение этого принципа, по мнению социолога, – *государственный* характер образования¹. Уорд понимает, что описываемое им государственное, общенациональное образование – это идеальное состояние образования, поскольку в современном ему обществе много противников «расширения границ или функций власти», да и органы государственного управления (governments²) часто не хотят или не могут создать общенациональную систему образования. Более того, он не считает свой идеал легко или быстро достижимым. Но уверен, что первый шаг к социальному прогрессу может сделать только само общество.

Основные недостатки частного образования социолог видит в превращении образования в бизнес, в его вариативности и неоднородности, лишь прикрываемых объединением детей разных родителей у одного учителя, да и в зависимости самого учителя от тех, кому он служит (или кто ему платит)³. Любопытна и его мысль, что «частная школа не знает такого слова как провал на экзамене», ведь это лишит учителя покровителя и – самое главное – части дохода [См.: 15, P. 588-589]. Система частного образования не только плоха сама по себе, еще хуже, что она ведет к увеличению интеллектуального неравенства [См.: Ibid., P. 589].

Конечно, и в *частном*, и в *государственном* образовании призвание учителя – это его *профессиональный* долг. И его личный успех должен зависеть от его успехов в достижении результата, который ждет от него работодатель. Но в том-то социолог и видит секрет превосходства государственного образования над частным, что в первом учитель ответственен исключительно перед обществом, а во втором – преимущественно перед родителями и опекунами.

¹ Особенно – с учетом разнородной системы образования в разных штатах. Интересно и сравнение Уордом отношения к государственному образованию в европейских странах. В Германии, по его оценке, этот принцип имеет наибольшую поддержку, но в понимании образования преобладают подходы: образование-культура и образование-исследование, распространению знаний уделяется меньше внимания. Во Франции все еще велика роль частных и религиозных школ. В Англии из-за принципа *laissez faire* говорить об общенациональной системе образования вряд ли возможно: как следствие, наличие высоко талантливых и способных людей сочетается с крайним невежеством масс [См.: 15, P. 593].

² Возможно, используемый нами вариант по смыслу ближе к идее Уорда, чем обычные варианты (особенно в дореволюционных переводах его работ) – «правительства»

³ Уорд сравнивает положение такого учителя с зависимостью портного от своего заказчика.

Интересна мысль Уорда: с точки зрения государства необразованный класс – самый дорогой (затратный) класс, именно необразованные слои поставляют основную массу преступников, бездельников и нищих [Ibid., P. 590].

И для современного анализа мотивации получения образования представляет интерес отмеченное Уордом расхождение между тем, какое образование хотели бы получить сами молодые люди, тем, какое образование для них хотели бы их родители или опекуны, и тем, какое образование хотело бы общество, чтобы они получили. Поскольку Уорд заботит всеобщее начальное образование, он первую группу мотивов не рассматривает [Ibid., P. 585-586]. Обязательность для «получателей» – это вопрос подчинения какому-нибудь авторитету, послушания. Но весьма важно, получено ли это послушание «через страх или любовь».

Третий кардинальный принцип определения образования, по мнению Уорда, – его *универсальность, всеобщность*. Социально необходимые знания должны быть доступны для всех. Иначе невозможно будет достигнуть истинной социальной цели [Ibid., P. 594]. Указав, что в сфере образования законы экономики действуют иначе, Уорд отмечал: «Значение, ценность образования все более растет по мере уменьшения количества необразованных». Конечно, ряд положений Уорда сегодня выглядят устаревшими. Чего стоит (особенно в свете превращения системы образования в важную отрасль экономики и коммерциализации образования) его позиция: «В образовании экономические законы, управляющие другими формами предпринимательства, не только не применимы, но во многих случаях дают обратный результат»? [Ibid., P. 587]. Но мы с самого начала отвергли принцип оценки социологов прошлого с точки зрения сегодняшнего дня.

Цивилизация развивается по мере накопления знаний. И истинная цель образования состоит в предоставлении знания. Очевидно, нельзя всех жителей «цивилизованного мира» считать «цивилизованными» людьми, подобно тому, как далеко не все жители «христианских стран» – христиане. Подлинно цивилизованный человек – человек-гражданин, джентльмен, он должен приспособиться к окружающей его цивилизации. Отличие варвара от цивилизованного человека не в языке, на котором он говорит, не в Божестве, которому он поклоняется, а в низком уровне интеллектуального развития, узости спектра его взглядов, грубом отношении к другим. Все эти отличия прямо или косвенно связаны с различиями в образовании [Ibid., P. 594].

С точки зрения общественного благосостояния, по Уорду, наличие у одиночек большого количества интеллекта менее важно в сравнении с тем, что данными научных исследований будут располагать одинаково все [Ibid., P. 597]. Это положение опирается на его позицию: «Посредственность (*mediocrity*) – это нормальное состояние человеческого интеллекта; блеск гения и мощь таланта – исключительное» [Ibid., P. 600].

Уорд рассматривал и взгляды оппонентов идеи всеобщности образования, говоривших о «неравенстве природных возможностей человеческого разума» и считавших поэтому, что если знания будут распределены поровну, неравенство интеллекта сохранится, один вид неравенства лишь заменится другим.

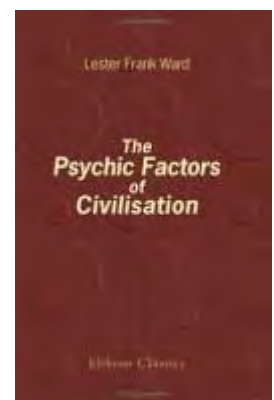
Контраргументы социолога сводились к тому, что различия в интеллектуальном потенциале гораздо меньшие, чем различия в информации, что предполагаемое интеллектуальное неравенство значительно преувеличено¹, что «низшим, необразованным классам» присущ «большой запас здравого смысла» [Ibid., P. 599]. С другой стороны, против всеобщего образования возражали и те, кто считал его «*обязательным образованием*» (compulsory education), требующим от родителей отправлять своих детей в государственные школы и якобы «ущемляющим свободы совершеннолетних граждан». Возражая им, Уорд ссылаясь на опасения многих молодых людей, что они не смогут получить «необязательное» среднее образование. С этим же связан и его категорический вывод: «все образование является обязательным (all education is compulsory)» [Ibid., P. 608].

Существенный порок современной ему системы образования Уорд видел в *социальном неравенстве*, которое он соотносил с влиянием социально-экономических условий. Примечателен характерный расчет социолога: доля талантливых людей, принадлежащих к богатым или состоятельным классам, почти в одиннадцать раз выше – в сравнении с бедными или трудящимися классами. А так как первых в пять раз меньше, чем вторых, то их «шансы на успех» соотносятся как 55: 1. Если Самнер обосновывал *элитарный* подход к социальному неравенству и его проявлению в сфере образования, то Уорд – *эгалитарный*. Поэтому Уорд критиковал подход Самнера, соотносившего различия в достигаемых людьми успехах преимущественно с различием их усилий по достижению этих успехов.

В дальнейшем развитии социологии образования выявление *социальных различий в уровне и качества образования представителей разных классов, слоев и групп населения* и определение путей их преодоления (или смягчения) стали важнейшим направлением методологических и методических поисков.

Важный аспект всеобщности образования в понимании Уорда – одинаковое образование и мужчин, и женщин. Только так можно преодолеть то положение женщин в современном ему обществе, которое сам социолог определил как «абсурдно аномальное» (bsurdly n om l ous) [Ibid., P. 615].

Уорд вообще был активным сторонником равноправия мужчин и женщин. Рассматривая распространенные представления, что «женщина не обладает наравне с мужчиной способностью к отвлеченному мышлению» [24, С. 103], социолог отмечал и возможность противоположного мнения. «Эмоциональный характер», – подчеркивал он, – в отношении которого признается превосходство женщин, «не только гораздо древнее в истории развития, но и гораздо важнее по своей природе, а также полезнее в экономии человека и общества» [Там же, С. 104]. Возвращаясь в главе «Женская интуиция» к этой же проблеме, Уорд указывает на психологические предпосылки, определяющие



¹ Развивая эту идею, Уорд отмечает, что «очевидные различия между людьми, по большей части, – это различия положения, образования, возможностей, т.е. искусственные различия», что «настоящие, или интеллектуальные, различия сравнительно небольшие» [Ibid., P. 601].

преимущественное развитие у женщин таких качеств, как интуиция, осторожность, определенный консерватизм [Там же, С. 186-188]. И вновь он приходит к выводу: «ввиду большей древности чувств сравнительно с интеллектом и ввиду общего значения чувств для последнего женщина, в которой чувства преобладают, должна занимать по крайней мере равное место с мужчиной в экономии социальной жизни»; «с точки зрения интеллектуального развития мы видим ее с самого начала...стоящей бок о бок с ним и дополняющей его деятельность, которая иначе была бы односторонней, безрассудной и своевольной» [Там же, С. 192]. Линия Уорда на равноправие мужчин и женщин получила дальнейшее развитие в социологии феминизма и социологии гендера [См.: 4; 6].

Отвергая доводы сторонников «непригодности женщин» к образованию и культуре, их аргументацию, что доля женщин в культурном наследии цивилизации крайне мала, Уорд выступает именно как социолог. Он не идет обычным путем защитников женщин, ссылающихся на примеры творчества выдающихся женщин. Он рассматривает *массовое* явление. Оценивая *социальное положение* женщин, он называет их достижения (в ситуации, когда их роль низведена до воспроизводства и воспитания потомства, создания домашнего уюта для мужчин) «*настоящим чудом*» (real wonder) и уверен: мужчины при тех же обстоятельствах не сделали бы больше [15, Р. 617].

Обобщая, Уорд подчеркивает: «надлежащая (proper) система образования должна дать всем членам общества максимальное количество наиболее важных из накопленных знаний». При этом он реалистично оценивает современную ему ситуацию, считая, что вопрос об утверждении такой системы «по-прежнему открыт». Одновременно социолог ставит и перспективный, содержательный вопрос: «*что* является наиболее важным из накопленных знаний», «каков этот *максимум*»? [Ibid., Р. 620]. В качестве возможного ответа на последний вопрос Уорд предлагает ориентироваться на «два ведущих принципа в выборе наиболее важных для всего человечества знаний: *общность* (вслед за Спенсером он разграничивает ее с абстрактным знанием) и *практичность* (тут, по его мнению, важно избежать ошибки и не сводить практические знания к техническим; практические знания «позволяют их обладателю выполнять обязанности жизни, способствовать прогрессу человечества и быть счастливым»)» [Ibid., Р. 620-622].

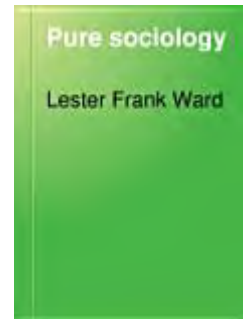
Уорд выделяет три типа образовательных учебных планов [Ibid., Р. 622-623]:

- *строго универсальный и относительно устойчивый*, ограниченный общими и практическими знаниями, обладающими несомненной наивысшей ценностью для всех без каких-либо различий;
- *второй учебный план*, имея дело в основном с истинами большой глубины и сложности, также должен придерживаться принципа наибольшей универсальности и практичности; он, как и первый, должен быть универсальным в применении, но отличаться одной особенностью в отношении конкретных разнообразных отраслей. Для учеников здесь возможен выбор любой из этих отраслей. Но общество должно обладать средствами определять, какие из них наилучшим образом соответствуют интеллектуальному характеру каждого.

- *третий учебный план* должен быть использован только для тех, кто успешно освоил первый и второй, достиг определенного возраста и способен решить с помощью консультации преподавателя, какое занятие в дальнейшей жизни ему наиболее подходит. Он должен быть специализирован (на основе принципа классификации) и включать элективные курсы.

Предусмотрена Уордом и возможность для всех – после освоения содержания указанных трех учебных планов – изучать и другие отрасли знания. Общество должно рассматривать это как свою обязанность и должно быть заинтересовано в поддержке этих людей, стимулировать проводимые ими специальные исследования и возникновение дополнительных знаний [Ibid., P.624].

Интересны и поучительны размышления Уорда о *нравственном воспитании*. Справедливо его замечание: «при слишком усердном наставлении в нравственности нравственное чувство может более или менее притупиться или быть заглушено, как это часто и случается, от беспрестанного повторения этических правил [24, С. 116]. Он не был согласен и считал ошибочным мнение, что «учение этики может сделать нравственный характер лучшим» [Там же]. Именно поэтому он был противником формального преподавания этики, считая, что «для личной нравственности, вероятно, было бы лучше, если бы этика преподавалась только с исторической и философской точек зрения» [Там же].



Особую тревогу вызывала у Уорда присущая многим преподавателям «гнетущая ответственность за нравственный характер тех, кто находится под их влиянием», в итоге «способность их быть полезными в жизни парализуется», «ни один не смеет сказать того, что думает» [Там же].

Назидательность в нравственном воспитании ведет, по мнению Уорда, к «вырождению» *преподавания* (которое в принципе он характеризует как «благороднейшее из занятий»), к превращению его в «педантизм». Проявлением такого педантизма социолог видит в «стереотипной форме», которую приняли речи профессоров колледжей, когда «всякий проникательный студент заранее знает, что они скажут» [Там же, С. 117]. Если же и высказывается «что-нибудь оригинальное», то с отречением от сказанного или оговоркой, что «он не то хотел сказать». Подобная «нравственная трусость», по оценке Уорда, присуща многим университетским лекциям, да и научным исследованиям [Там же].

И все-таки вряд ли можно полностью согласиться с позицией Уорда: «нет надобности проповедовать нравственность – она сама собою устанавливается, общество буквально принуждает своих членов соблюдать ее законы» [Там же, С. 118]. На смену «нравственным проповедям» (их критика сохраняет свою значимость и сегодня, после десятилетий «коммунистического», да и «демократического» воспитания) должно прийти подлинно нравственное воспитание, нацеленное на развитие у личности *самоконтроля*, но одновременно и отвергающее идею «автоматизма» действия нравственных законов и принципов.

Логическим завершением и обобщением социологической концепции образования является его позиция в обсуждении проблем *национального университета* в США [См.: 12].

Уорд был убежден в необходимости реализации в самом ближайшем будущем идеи национального университета, о чем говорили Вашингтон, Джефферсон, Мэдисон и другие государственные деятели.

Первое и важнейшее требование Уорда – такой университет должен действительно быть *национальным*, творением американского народа, стремящимся приносить ему пользу и удовлетворять его потребности. Для этого он должен быть расположен там, где находится резиденция правительства, и должен быть обязательно организован федеральным правительством.

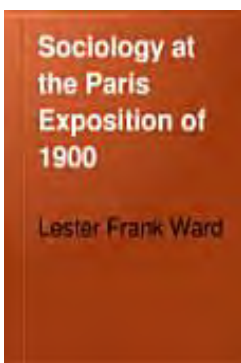
Крайне важно, по мнению социолога, чтобы в университете был обеспечен принцип *представительности*. Его стипендиаты должны быть исключительно американцами и представлять в равном соотношении каждый штат страны. В качестве возможной меры обеспечения равного представительства Уорд предложил выделять определенное количество стипендий для каждого избирательного округа на основе результатов переписи. Кандидат должен быть принят на конкурсной основе на определенный факультет или факультет может быть определен экзаменационной комиссией. Но прием, настаивал Уорд, должен быть абсолютно свободен от всякого политического влияния.

В целях обеспечения такого универсального представительства Уорд предложил создать при университете *подготовительное отделение*. У тех, кто успешно сдал экзамены для поступления в университет, не должно быть никаких преимуществ перед теми, кто проходит подготовительное отделение. Кандидаты, которые обучались на подготовительном отделении, должны после его окончания иметь приоритет при поступлении в университет – в сравнении с другими кандидатами из одного района.

Серьезное внимание уделил Уорд и подбору профессорско-преподавательского состава университета. Этим, по его мнению, должна заниматься комиссия, состоящая из наиболее выдающихся ученых, стоящих выше каких-либо личных и политических пристрастий, – из Национальной академии, Смитсоновского института и др.

«Каждый университет имеет свои сильные кафедры, и эти ведущие кафедры во многом определяют его репутацию» [Ibid.], – отмечал социолог. И подчеркивал: «Ведущим в национальном университете должен быть курс обучения науке и искусству управления. Этот курс должен радикально отличаться от обычных курсов политэкономии и политической науки. Не вместо них, а в дополнение к ним и на более высоком уровне – как основа преподавания в университете – должен быть обстоятельный и исчерпывающий курс практической деятельности самого государства» [Ibid.].

Исходя из понимания роли правительства как ведущего агента регулирования человеческих отношений, Уорд настаивал, чтобы каждый выпускник национального университета овладел не только основными принципами государственной политики, но и практическими деталями каждого из многих направлений деятельности, которые правительство берет на себя и осуществляет.



«Как быстро офисы правительства заполнятся выпускниками национального университета?», – ставил вопрос Уорд. И подчеркивал, что именно тогда, наконец, гражданские службы США будут состоять исключительно из лиц, кото-

Его «Динамическая Социология» была революционной, утверждая, что прогресс зависит от планируемого общества, ведомого и контролируемого доброжелательным правительством, обеспечивающим всеобщее образование, свободу от нищеты и счастье для всех... В этой работе Уорд стремился восстановить решающее значение экспериментов и научных методов в области социологии

С. Чугерман «Лестер Уорд – американский Аристотель» [2]

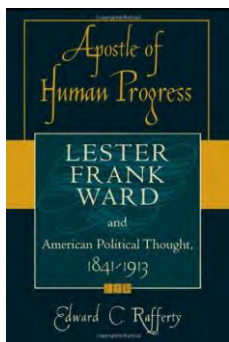
рые получили основательную подготовку в области теории и практики государственного управления [Ibid.]. Для него это означало и то, что будет сделан важный шаг на пути предложенных им образовательных реформ, направленных на обеспечение принципов всеобщности и равенства.

Предложения социолога об изменении системы образования были столь неожиданными для своего времени, что уже первая его книга «Динамическая социология» была воспринята как *революционная*¹. Между тем, Уорд совсем не был ниспровергателем власти, он просто требовал, чтобы власть была эффективной. При этом подчеркивал: «Эффективно работающая власть способна стократно увеличить фактические ресурсы общества». Да и в области образования боролся за всеобщее образование, видя его назначение – сформировать у каждого члена общества знания об окружа-



щем мире.

Судьба идей и – в том числе – социологии образования Уорда противоречива. Дж. Бернхэм, в частности, отмечал: «с 1870 г. и до сер. XX в. (даже спустя 40 лет после смерти Уорда) его «превозносили, критиковали или игнорировали». Он был «выдающимся ученым» и «тупым работягой» (dull plodder), крупнейшим социологом и второразрядным социальным мыслителем, выдающимся философом и космическим «психом» (cr ck -pot) [1]. Для современников более типичными были высокие оценки его социологического творчества. Как писал А. Смолл: «Работы Уорда сделали эпоху в американской социологии, и этот факт будет признан в будущем даже людьми, чьи методы будут отличаться от предложенных Уордом» [51].



Изменение ориентиров американской социологии (отказ от идей реформизма) явно снизили интерес к динамической социологии и мелиоризму Уорда.

Между тем уже в 1929 г. Президент АСА В. Огборн высказался, что «социологию как науку не должно интересовать как изменить мир, чтобы он стал луч-

¹ Широко известен в данном отношении случай с запретом издания книги царской цензурой в России. Дж. Кеннан «объяснил» Уорду причины: «Социология считается в России уже достаточно опасной вещью, а заглавие «Динамическая социология», которое намекает на соединение социализма с динамитом, должно быть фатальным для всякой книги». Уорду объяснение понравилось и он к нему часто прибегал, в частности, в беседах с М. Ковалевским [21, С. 184]

шим местом для жизни...Наука непосредственно интересуется только одной вещью, а именно – открытием нового знания» [1].

И все-таки как только актуализируется проблематика социальных реформ (образовательных реформ – как их основы и важнейшего направления) интерес к творчеству Уорда возрождается [См.: 1, 2, 3, 11]. Не говоря уже о том, что подлинная история социологии образования немыслима без обращения к его наследию.

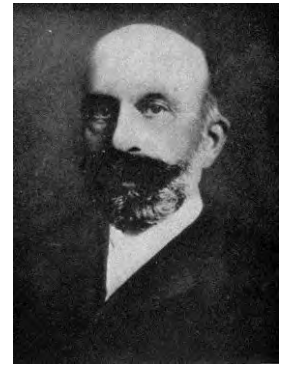
Список литературы:

1. Burnham J. C. Lester Frank Ward in American Thought. Washington: Public Affairs Press, 1956. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015019759391;view=1up;seq=5>
2. Chugerman S. Lester Ward: The American Aristotle. Durham: Duke University Press, 1939 (repr. 1965). 591 p.
3. Criss J. J. The Place of Lester Ward among the Sociological Classics // Journal of Classical Sociology, 2006. № 6 (1). P. 5-21.
4. Crick B. Ambition and Ambiguity in Founding of Social Science: Sumner and Ward // Crick B. The American science of Politics. Its Origins and Conditions. N. Y.: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1959 (2001) Pp. 49-70. 252 p.
5. Finlay B. Lester Frank Ward as a sociologist of gender. A New Look at His Sociological Work [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gas.sagepub.com/content/13/2/251.abstract>
6. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press, 1993. 216 p.
7. Kimball E. P. Ward's Educational Theories // Kimball E. P. Sociology and education; an analysis of the theories of Spencer and Ward. N.Y.: AMS Press, 1932 [repr. 1968]. Ch. V. P. 185-251. 323 p.
8. Lester Frank Ward [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/633229>
9. Lester Frank Ward [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.encyclopedia.com/topic/Lester_Frank_Ward.aspx
10. Rafferty E. C. Apostle of Human Progress: Lester Frank Ward and American Political Thought. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2003. 376 p.
11. Turner St. A Life in the First Half-Century of Sociology: Charles Ellwood and the Division of Sociology // Sociology in America: The American Sociological Associations Centennial History / ed. by Cr. Calhoun. Chicago: The University of Chicago Press, 2007. Pp. 115-154, 880 p.
12. Ward L. F. A Nation's University, Its Character and Purpose // Science, 1890. №20 (nov.). Pp. 281-282.
13. Ward L. F. Applied Sociology. A Treatise on the Conscious Improvement of Society by Society. Boston – N. Y. - Chicago – L.: GINN & COMPANY, 1906. 408 p.
14. Ward L. F. Dynamic Sociology or applied social science as based upon statical sociology and the less complex sciences. In 2 vol. N.Y.: Appleton and Company. 1883 (1897, copyright 1911). Vol. I. 706 p.
15. Ward L. F. Dynamic Sociology or applied social science as based upon statical sociology and the less complex sciences. In 2 vol. Vol. II. N.Y.: Appleton and Company. 1883 (1897, copyright 1911). Vol. II. 690 p.
16. Ward L. F. Outlines of Sociology. N. Y., L.: Macmillan & Co., LTD. 1898 (reprint 1913). 300 p.
17. Ward L. F. Neo-Darwinism Neo-Lamarckism. Изд-во «Книга по требованию». 2011. 68 p.
18. Wood C. The Substance of the Sociology of Lester F. Ward. N. Y.: The Vanguard Press, 1930. 184 p. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015008699053;view=1up;seq=7>

19. Б. Е. Социальная механика Лестера Уорда // Русская мысль. 1902. Кн. X. С. 94-106. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://relig-library.pstu.ru/modules.php?name=629>
20. Зборовский Г. Е. История социологии. Классический и современный этапы. Учебник для вузов. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2003. 872 с.
21. Зверев В.М. Сочинения ведущих западных социологов и отклики на них в русской печати середины XIX- начала XX века // Из истории буржуазной социологической мысли в дореволюционной России: [Сб.ст.] / АН СССР. Ин-т социол. исслед., Сов. Социол. ассоц; Редкол.: Ю.В.Гриджин (отв.ред) и др. - М.: ИСИ АН СССР, 1986. - С.176-191.
22. Лестер Франк Уорд [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs2/index-595772.html?page=31>
23. Социальная механика Уорда [Электронный ресурс] режим доступа: <http://relig-library.pstu.ru/catalog/629/book-629.pdf>
24. Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
25. Уорд Л. Психические факторы цивилизации: пер. с англ. Мн. : Беларуская энцыклапедыя, 2005 . 336 с.
26. Уорд Л. Очерки социологии. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
27. Штомпка П. Социология социальных изменений /Пер, с англ, под ред. В. А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.

6. 3. А. Смолл о проблемах образования в контексте развития социологии

А. Смолл, пожалуй, сделал больше, чем любой другой американский социолог, чтобы добиться признания социологии как академической дисциплины. Вместе с Л. Уордом и Ф. Гиддингсом он сыграл выдающуюся роль в обосновании места и статуса социологии среди социальных наук [27]. Создание Смоллом первого в США и мире социологического факультета (1892) при Чикагской университете рассматривается в качестве важнейшего этапа институционализации социологии как академической дисциплины¹ [32, С. 34].



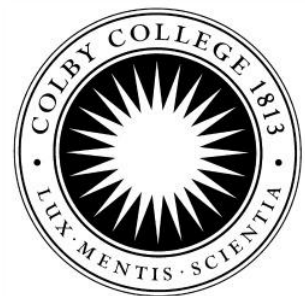
Альбион В.
Смолл
1854- 1926

Созданный им (1895) и редактировавшийся в течение 30 лет «Американский журнал социологии» долгое время был не только единственным, но и ведущим социологическим журналом в США и – «для того времени – лучшим в мире» [27]. Публикации журнала оказали решающее воздействие на усиление академического и общественного интереса к социологии, повышение качества социологической литературы [Ibid.]. А Смолл вполне заслуженно получил неофициальное звание «отца американской социологии» [См.: 4].

В теоретическом плане особенно важен вклад Смолла в развитие основной тенденции классической американской социологии, которую он обозначил как переход от первоначального внимания к относительно статичным социальным структурам – к динамическому и функциональному анализу социальных процессов [См.: 2, Р. 18]. Смолл поддержал и развил девиз Уорда «*функции, а не структуры!*» В его трактовке это звучало «*от структур – к процессам*».

В развитии Смоллом *социологии образования* (сам он этот термин не использовал) можно выделить ряд направлений:

Прежде всего, это – *организационно-педагогический подход*. В центре внимания ученого были особенности *различных уровней образования и социальных институтов, характеризующих каждый из этих уровней*. Этой проблематике были посвящены его ранние статьи «Школа и колледж» [15], «Колледж и университет» [20]. Уже в этот – дочикагский – период Смолл выходил на социальную проблематику образования, в частности, его интересовали вопросы женского образования [12] и – шире – развитие всеобщего начального образования. И все-таки вряд ли указанные статьи можно считать «социологическими». Но их «социально-педагогические» мотивы (да и опыт Смолла, в 35 лет ставшего президентом колледжа Колби) проявились в дальнейшем его социологическом творчестве.



¹ Смолл сыграл значительную организационную роль в становлении и развитии Чикагской социологической школы. Но она знаменовала начало следующего этапа в развитии американской и мировой социологии и социологии образования, и поэтому будет исследоваться во втором томе нашей работы. Данный пример – наглядное проявление уже отмечавшегося нами факта – зыбкости и условности границ между этапами истории социологии.

Примечателен такой момент. Обосновывая роль интереса как движущей силы любой деятельности людей, социолог отмечал *динамику измерений того или иного интереса*. Рассматривал эту проблему Смолл на примере *бесплатного и обязательного начального образования*. Действительно, трудно не согласиться с его доводом, что нельзя сравнивать предшествующие эпохи (когда критерием неведения было «неумение читать и писать») с современностью (когда критерием невежества все более становился «недостаток образования») [7, Р. 441-442]. Требование *всеобщего начального образования* получило, благодаря Смоллу, дополнительную и весьма своеобразную аргументацию.

Глубокий – *социальный* – смысл имело обобщение Смоллом коренных изменений в американской системе образования после Гражданской войны как «*академической революции сер. XIX в.*» [См.: 21, Р. 181]. Позднее идея «образовательной революции» была развита и углублена Т. Парсонсом¹.

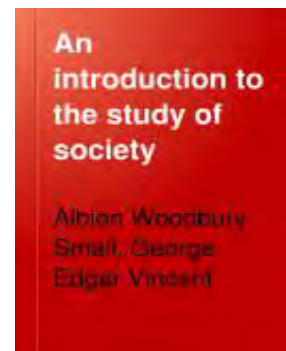
Развитие социологии как науки не было для Смолла самоцелью. По словам Г. Барнса, Смолл посвятил свою профессиональную жизнь «совершенствованию социальных наук» и «повышению их престижа в глазах общества» [См.: 2, Р. 29]. Эти оба момента определили широкое – «*просветительское*» – отношение Смолла к социологии и формированию массового «социологического мышления».

Социология рассматривалась Смоллом как «руководство для подлинной программы социальных реформ» [См.: Ibid., Р. 19].



Библиотека
Чикагского
университета

В условиях сложности современного ему мира социально правильное поведение не могло ограничиваться благими намерениями, оно требовало понимания и осмысления человеком политических, социальных и производственных отношений². Никого нельзя считать достаточно образованным, пока им не достигнуто всеобъемлющее и реалистичное понимание запутанной сети современных отношений. Образование, которое оставляет человека безразличным к социальным последствиям своей профессиональной или трудовой деятельности, или не приучает его



видеть эти последствия, является не либеральным и не адекватным (*illiberal and inadequate*) [21, Р. 180].

¹ «Революция в образовании имеет такое же значение, – писал Парсонс, – какое имели промышленная и демократическая революции. «Дитя» Просвещения – образование имеет главной целью усвоение интеллектуальных дисциплин, берущих начало в секулярной философии и сгруппированных в виде естественных, гуманитарных и социальных наук. Эти светские дисциплины были институционализированы в «академической» системе, то есть в системе высшего образования, основанной на университетах... Одной из черт этой новой революции является распространение начального образования. До начала XIX в. в любом достаточно многочисленном обществе даже элементарная грамотность не выходила за пределы небольшого элитарного круга. Попытка дать образование всему населению стала радикальным прорывом. Формальное образование в учебных заведениях насчитывает долгую историю, но до образовательной революции оно охватывало лишь небольшую долю в каждом поколении и продолжительность его была гораздо меньше, чем в наши дни. Революция поэтому означала колоссальный сдвиг в сторону равенства возможностей» [30, С. 127]

² Смолл не очень верил, что достаточно воззвания Президента США к учителям, чтобы «преобразовать школы в питомники хорошего гражданства» [См.: 21, Р. 180].

Своеобразным фоном для социологических исследований Смолла и других отцов-основателей американской социологии являлся отмеченный им факт: «Социология занимает важное место в умах наших современников» [32, С. 34]. Связано это, по мнению Смолла, с изменением масштаба, интенсивности и качества социальных отношений на рубеже XIX-XX вв.: «существование связей и сотрудничества между людьми играет гораздо более заметную и влиятельную роль, чем в любой из предшествующих эпох»; «современные люди по сравнению с

прежними поколениями вынуждены куда острее сознавать, что во многих и всё усложняющихся отношениях их судьба зависит от других» [Там же]¹.

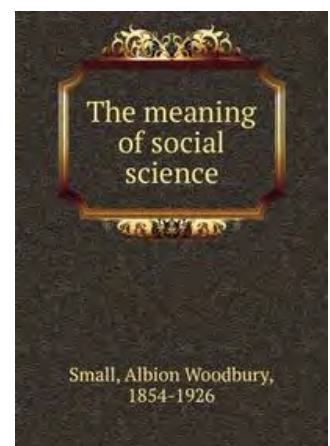
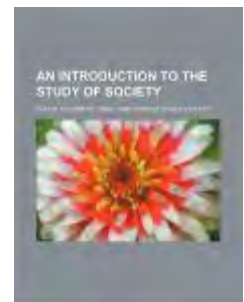
Смолл зафиксировал важнейшее мировоззренческое изменение: «ощущение зависимости от природных условий перестаёт быть преобладающим фактором в человеческих расчётах»; «решающим становится ощущение зависимости от изобретательности и планов других людей или преимуществ, добываемых личными усилиями» [32, С. 35].

Смолл отмечает важное изменение в общественном сознании в XIX в. – общество превратилось в «школу популярной социологии», где каждый продолжает «непрерывную учёбу», стихийно осваивая разнообразные социальные отношения, ощущая свою взаимозависимость от других.

И хотя в сфере общего образования произошли заметные позитивные изменения («под конец XIX в. неграмотные стали ничтожным меньшинством в странах, считающихся оплотом цивилизации»), в эту «непрерывную учёбу» было вовлечено не все население. В результате массовое распространение получило «малознание» и *поверхностное обучение*, что породило универсальную угрозу: «Миллионы людей с фрагментарными, обрывочными представлениями о социетарных отношениях пытаются претворить эти скудные познания в социальные доктрины и практическую политику» [Там же, С. 37].

Смолл вслед за Лебоном и Тардом отмечает растущую роль масс, но обращает внимание и на другой опасный аспект этого процесса – активное вовлечение масс в социально-политическую жизнь сочеталось с их социальной некомпетентностью.

Представляет огромный интерес для развития социологии как науки (да и всех отраслевых социологий) выявленный Смоллом *разрыв между реальными изменениями в социальной действительности, их стихийным ощущением участниками социального процесса и научным анализом этих изменений*. «Факт межчеловеческой связи и взаимозависимости стал близко знакомой и глубоко личной реальностью для массы людей, – подчеркнул социолог, – задолго до того, как философы начали постигать его значение» [Там же, С. 35].



¹ Перекличка времен. На рубеже XX-XXI вв. аналогичную «взаимозависимость», но уже в глобальном масштабе, зафиксировали теоретики «глобализации».

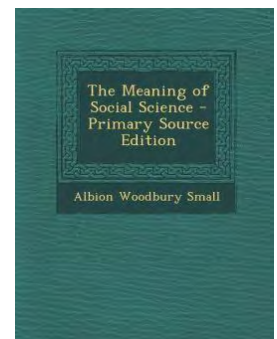
Смолла беспокоит «изошренность спекуляций о переустройстве институтов общества» в «популярной социальной философии», осуществляемых «без должной оценки объективных ограничений человеческого познания и деятельности», без глубокого научного социального анализа [Там же, С. 36]. Основные постулаты этой философии (которую он называет «популярной «народной» социологией»): «отношения человека к человеку не такие, какими они должны быть; надо что-то делать безотлагательно и прямо, систематически и масштабно, дабы исправить кричащие несправедливости» [Там же, С. 37].

Противопоставляя ей развивающуюся «научную социологию», Смолл считает, что дискуссия не может ограничиться «преимущественно академическими занятиями», что она «гораздо шире сферы влияния учёных» [Там же]. Тем самым, были обозначены важнейшие параметры социальной роли социологии – ее *научность*¹, *профессионализм* и *публичность*. Одновременно это было и ответом тем критикам, кто считал ненужным самостоятельное существование социологии как науки. По справедливому мнению Смолла, речь идет не об «изобретении предмета новой науки», а о «совершенствовании ответов на те назойливые вопросы о состоянии общества, которые ежечасно выдвигает обыкновенный человек» [Там же, С. 38]. Такая постановка вопроса была, несомненно, шагом вперед в сравнении с конструкциями Конта и Спенсера, явно не лишенными налета «изобретения», «открытия». Идея *объективных предпосылок* возникновения социологии как науки получила дополнительную аргументацию: это – поиск ответа о путях решения социальных проблем, с которыми сталкиваются люди. Смолл даже отмечает реальное отста-

**The American
Journal of
Sociology (1-
25)
Albion
Woodbury
Small**

вание социологии от жизненных потребностей людей. «Жизнь настолько реальнее для обыкновенных людей, чем для научных школ, – подчеркивает Смолл, – что средства наблюдения и инструменты мысли начинают заботить этих людей не раньше, чем они вплотную займутся решением неотложных и более важных для их жизни вопросов по сравнению с проблемами, заботящими учёных» [Там же]. Проблема «социология и жизнь» поставлена американским социологом достаточно остро и многогранно. Возникает целый ряд вопросов: «Занимается ли социология теми социальными проблемами, которые волнуют «обыкновенных людей»? «Интересны ли им исследования социологов»? И самое главное – «Способна ли социология предвидеть те социальные проблемы, с которыми им еще предстоит столкнуться»? Действительно, в социальном развитии нередко приходится сталкиваться с «неожиданностями» (и для «обыкновенных людей», и для социологов).

В рамках истории социологии молодежи именно такой неожиданностью для западной социологии на рубеже 1960-1970-х гг., а для социологии социа-



¹ Смолл не приемлет *субъективизм* в науке, когда «вместо того, чтобы быть бесстрастной наукой, социальная теория в условиях постоянного социального конфликта, становилась союзником то одной партии, то другой» [23, Р. 437]. С другой стороны, он отвергает и «показную научность», подчеркивая, что «такие термины, как «научный» и «исследования», по-прежнему слишком часто используются как лозунги» [См.: 21, Р. 183].

листических стран – на рубеже 1980-1990-х гг. оказался всплеск молодежного протеста. Сегодня – с позиций синергетического подхода – его можно объяснить. Но одновременно это ставит вопрос об усилении *прогностической функции социологии*. Выясняется и актуальность позиции Смолла: «Основной (ultimate) критерий науки заключается в ее способности предсказывать» [21, Р. 176]. И тут уже прослеживается прямая связь с *социологией образования*. Не могу согласиться с авторами, ограничивающими роль социологии «сопровождающей функцией»¹. При несомненной консервативности (или лучше – устойчивости) системы образования и в ее развитии возникают точки бифуркации, выбора путей и форм дальнейшего развития. Социолог и должен прогнозировать их, обосновывать наиболее оптимальный выбор.

«Доктрины профессиональных социологов» должны, убежден Смолл, заменить «скороспелые первичные умозаключения», изложение «впечатлений о социальной жизни» [Ibid., Р. 38]. Он реально представляет, что «легионы упражняющихся сегодня в роли учителя широкой публики» будут вредить своим коллегам – профессиональным социологам «агрессивным и заразительным социологическим догматизмом» [Ibid.]. Но у профессиональных социологов есть свои преимущества: «Подлинная наука действует в интересах всех людей, когда настаивает на необходимости соразмерных практическим задачам исследований и четкой формулировки условий человеческого благосостояния до предложения каких-либо заслуживающих доверия ширококвотельных программ повышения этого благосостояния» [Ibid.].

«Латанию мелочей» в социальной политике Смолл противопоставляет развитие человека, «способного к высокому качеству *сотрудничества*» [32, С. 38]. И тут важнейшая роль принадлежит социологии и другим гуманитарным наукам. Подчеркивая самостоятельность социологии, он высоко оценивает достижения «гуманитарных наук прошлого».

Более того, Смолл призывает к «своеобразному *союзу гуманитарных наук*»². Основное его достоинство ему видится в том, что «продукты разделения труда в производстве знаний, востребованные обществом для своих целей, будут эффективно скомпонованы и использованы как средства повышения благосостояния людей». А это коренным образом изменит ситуацию, повысит роль науки в социальном прогрессе: «то, что доселе достигалось бессознательно и случайно, впредь будет делаться методически» [Там же, С. 39].

Союз этот должен быть не механическим объединением, а *синтезом*: «Аналитическая и микроскопическая научная работа останется незавершенной и безуспешной без дополнительных усилий учёного-синтезатора, выстраиваю-

¹ В частности, говорится о «социологическом сопровождении образовательного процесса».

² В данном случае прослеживается эволюция взглядов Смолла о *роли социологии в системе социальных наук*, о которой сам он самокритично писал: «Я уже давно отказался от моих предыдущих убеждений, что социологии предопределено сыграть координирующую функцию в социальной науке» [См.: 21, Р. 186]. Эту эволюцию Смолл связывает с растущей зрелостью самой социологии. «По мере того, как социология становится все более ответственной, – отмечает он, – она будет утрачивать свое раннее стремление к гегемонии над социальными науками, и будет функционировать в рамках союза социальных наук» [Ibid., Р. 192]. Итак, от интеграции всех социальных наук в социологии («науке об обществе» /the Study of Society/ [26]) к равноправному участию в «союзе гуманитарных наук» – таков путь этой эволюции.

щего из мелких деталей объёмные, что-то объясняющие структуры» [Там же]. Растущая «неудовлетворённость фрагментарностью знаний об обществе», тенденция к «обобщённому знанию» рассматривается американским социологом как позитивное явление [Там же].

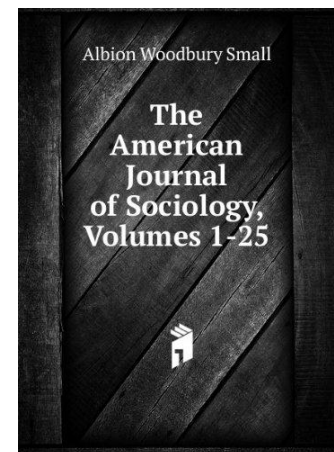
Назначение создаваемого им «Американского социологического журнала» (The American Journal of Sociology; AJS) – статья «посредником для обмена идеями между разными специалистами, создающими упорядоченную целостную панораму взаимосвязанных видов человеческой деятельности», организовать «разнородные знания об отношениях людей в обществе в науку «социологию» [Там же, С. 42]. Но не менее значима и другая – *просветительская* – задача: «запустить новое знание в общий оборот» [31, С. 8].

В своей статье «Социологическая точка зрения» [10] Смолл обращается не к специалистам, а ко всем интересующимся проблемами социальных отношений. «Отправной точкой социологов, – по мнению Смолла, – должно быть откровенное убеждение, что даже лучшие из нас пока еще сравнительно мало знают о социальных фактах и что глубокое изучение общества необходимо». Последнее особенно важно, поскольку «большинство людей в мире до сих пор не убеждены, что изучение общества имеет важное значение» [Ibid., P. 146]. Для нас сегодня важнее не дискуссии между специалистами, а ответить на вопрос: «Почему то, что мы изучаем, нужно обществу?» [Ibid., P. 147].

Казалось бы, общество – это хорошо знакомое, это – совместная жизнь людей, это – наш город, это – Соединенные Штаты, это – цивилизованные страны, с которыми американцы имеют тесные отношения, это – вся человеческая семья. «Зачем изучать это, хорошо знакомое?», – поставив вопрос именно так, Смолл отмечает, что таково любое познание. И приводит пример: «Люди тысячи лет дышали воздухом, прежде чем задались вопросом – что такое воздух?» [Ibid., P. 147]

«С точки зрения социологов, мы должны изучать общество, потому что это – *«окружающая среда»* (surrounding environment), в которой мы все живем, движемся и существуем». Систематическое изучение общества (устраняя неопределенность, ошибочность, частичность наших знаний) поможет нам глубже понять обстоятельства, в которых мы живем, позволит нам увидеть за существующим сегодня обществом, за нынешними социальными условиями те, которые могут быть желательными и возможными завтра [Ibid., P. 149].

Люди постоянно сталкиваются с социальными проблемами и должны их решать, так как улучшение их жизни означает решение этих проблем¹. Чтобы разумно помочь в решении этих проблем, социологи, по мнению Смолла, должны достаточно глубоко изучать общество и его реальные проблемы [Ibid.,



¹ Из важнейших исходных позиций Смолла отметим: «Каждая социальная теория, и каждый тип социальной науки является функцией практических проблем, которые современные люди пытаются решить» [23, P. 436]. Развитие социологии он связывал с растущим вниманием американского общества к социальным проблемам [26, P.5).

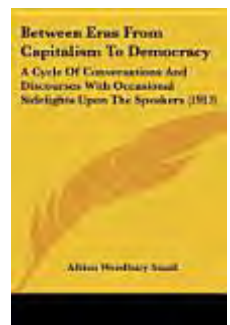
Р. 151]. Смолл отмечает своеобразный парадокс: «Люди так озабочены непосредственным решением социальных проблем, что у них нет времени для изучения общества. В результате их «решения» не разрешают эти проблемы» [Ibid.]. Вот почему он отвергает программы всевозможных «защитников», «агитаторов», «реформаторов», стремящихся решать социальные проблемы, даже не научившись формулировать их [Ibid., Р. 152]. «Лихорадочности» (feverishness) их «реформирования» социолог противопоставляет принцип «спешить медленно, чтобы быть уверенным» (т. е. необходима глубокая, всесторонняя, научная подготовка любых реформ) [Ibid.].

И вновь – в очередной раз на страницах этой книги – задумываешься, почему «зуд» *реформаторства* так заразителен? Почему излюбленный прием горе-реформаторов – шоковая терапия? Почему вместо того, чтобы научиться развязывать тугие узлы, они предпочитают разрубать их? Или – более конкретно, применительно к интересующей меня сфере образования – почему нужно было переходить в вузах на двухуровневую подготовку прежде, чем предусмотреть востребованность будущих бакалавров и магистров на российском рынке труда?¹ Почему – вопреки отечественным и зарубежным исследованиям о противоречивости тестовой системы проверки знаний, о негативном влиянии тестов на развитие творческих способностей детей и подростков – ЕГЭ относительно поспешно внедрились в российскую систему образования?² И такие вопросы, к сожалению, можно задавать еще и еще.

Конечно, предложенный Смоллом принцип имеет и недостатки. Часто под предлогом «научного анализа проблемы» ее решение затягивается. Возможно, именно поэтому Смолла (как и Уорда) относили к «умеренным» реформаторам. В истории человечества, вероятно, возникают ситуации, когда уместнее руководствоваться принципом Наполеона «ввяжемся в бой, а там – посмотрим» (впрочем, судьба самого Наполеона убеждает в ограниченности взаимосвязи риска и успеха). И все-таки рекомендации Смолла, на наш взгляд, заслуживают внимания.

Отстаивая научный статус социологии, Смолл активно боролся с обыденными представлениями, где социологов рассматривали как «чужаков» и «эксцентричных оригиналов». Да и среди социальных ученых бытовали представления, что «социологии нечего делать, кроме как подбирать и суммировать крохи, оставшиеся после того, как всё важное в области социальных фактов уже сделано политической наукой и экономикой» [31, С. 3-4].

Для Смолла представляется крайне важным, чтобы «социологи хотя бы иногда выносили себя непосредственно на суд публики, дабы понять, какой кажется обычным людям их роль в делах мира сего» [Там же, С. 4]. Тем самым, подчеркивается, что *публичная функция социологии* важна не только для публики, но и для самой социологии.



¹ Почему вопрос о «прикладном бакалавриате» был поставлен и решается лишь «вдогонку»?

² Почему возникла проблема и принято решение с 2014/2015 учебного года вернуть в школы (наравне с ЕГЭ) творческую работу – сочинение?

Смолл солидарен с Уордом, что накоплено и продолжает накапливаться «больше знаний, чем мы научились использовать» [32, С. 42]. И задача общества (во многом, хотя, конечно, и не полностью, решаемая системой образования) – не только передать новым поколениям это интеллектуальное наследие, но – в первую очередь – научить его *применять*. *Практическая, прикладная* функция науки и образования рассматривается Смоллом как приоритетная.

Серьезное – и научное, и педагогическое – значение имеют обоснованные Смоллом требования к журнальным публикациям по социологии (или в более общем виде – к ее языку и категориальному аппарату) [Там же, С. 42-43]:

- «постоянный перевод положений социологии на язык текущей обыденной жизни», несводимость содержания «к объяснению и классификации ископаемых фактов»;
- отказ от «набивания» журнала «абстрактными формулировками принципов, необходимых для научного или даже технического, вспомогательного мышления»;
- «ясный общедоступный показ значения знакомых явлений»¹, а не конструирование царства понятий для себя, в котором, если и допускаются всем знакомые вещи, то они затемняются непроницаемой завесой искусственных выражений»;
- изложение социологических знаний, «потенциально интересных обычным людям, в форме, которую люди дела сочтут истиной, приложимой к жизни»².

Позднее Смолл вновь возвращается к этой проблеме и уточняет свою позицию, отвечая на упреки о «жаргоне, на котором социологи выражают свои мысли», и жалобы, что «социологи используют язык, который обыкновенные люди не понимают» (в статьях других изданий о работе социологов и в письмах читателей). Смолл признает, что в этих упреках есть доля справедливости. Но он обращает внимание и на «другую сторону медали» – *проблему профессионализма, научности*. Смолл касается очень важной (и для социологии науки, и для социологии образования) проблемы *научной дискуссии*. Она, по его мнению, «не сводится просто к задачам риторики и к выразительному изложению чего-то готового». Характеристика научной дискуссии у Смолла достаточно многогранна: «Часто она бывает существенной частью процесса получения, выработки того, что надо выразить. В ней пробуют определить новую реальную область деятельности там, где непрофессионал даже не подозревает о существовании какой-то проблемы. В ходе такой дискуссии рискуют выдвигать и испытывать на прочность тезисы, отражающие атаки компетентных критиков. В ней возможны гипотезы, нуждающиеся в проверке, и предварительные обобщения». Соответственно, научная дискуссия может содержать обобщения и обоснованные, и вводящие в заблуждение. Поэтому она выходит за привычные рамки обыденных рассуждений, а ее предмет и суждения о нём выходят за горизонт повседневного умозрения. Все это подводит Смолла к важному выводу: «Если

¹ Это Смолл считает «целью науки»

² Смолл делает здесь важное замечание: «Ни один предмет, свойственный трудам и занятиям человека, нельзя считать недостойным внимания социологии, если она может обработать этот предмет так, что его отношения к другим рассматриваемым элементам деятельности и занятиям становятся яснее [6, Р. 43].»

научные суждения выражать так, что они приобретают больше смысла для непрофессионала, то язык может потерять те самые элементы, которые несут специфический и своеобразный смысл этих суждений для специалиста» [31, С. 7-8]. По оценке Смолла, «довольно долгое время будет необходимо мириться с тем, что люди, действительно продвигающие знание вперед, продолжат говорить на языке, который ничего или мало что скажет профану». «Ведь в конце концов научные задачи исполняются быстрее и лучше, – подчеркивает он, – если учёные общаются исключительно с людьми своего научного ранга, пока убеждая только друг друга, что им есть чем обмениваться» [Там же].

В XX в. гигантскими шагами развивалась наука, одновременно резко повысился и уровень образования населения развитых стран. Однако противоречие («сложность профессионального языка науки» и «важность популяризации науки») – еще более обострилось. Особенно остро оно проявляется в высшем профессиональном образовании. Но если «физики» (этот термин охватывает весь спектр естественнонаучного знания) хотя бы сделали шаг в сторону «лириков» (гуманитариев) – разработан специальный обобщающий курс «Концепции современного естествознания», то ответного шага не было. Да и указанный курс, призванный быть обобщающим (в определенной мере – философским), на деле оказывается «физикой, химией, биологией...».

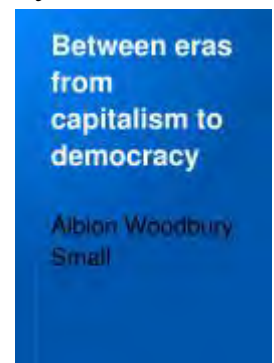
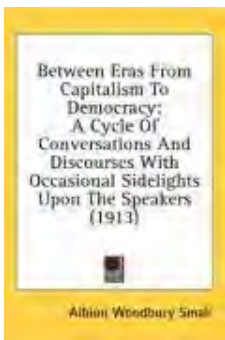
Интересны и рекомендации Смолла о публикации материалов социологических исследований. По его мнению, «детали этого анализа не предназначены массе. Они покажутся ей академичными и педантичными. Без сомнения,

они и будут такими в значительной степени, как это было в истории почти всех других областей знания» [31, С. 8]. Не менее значим и его совет «ответственным социологам»: «когда мы достигаем результатов, которые созрели для массового потребления, наш долг распространять эту новость как можно шире и самым простым и доступным языком».

За прошедший век, конечно, многое изменилось. Подача информации, благодаря телевидению и Интернету, стала более

яркой и оперативной. Изменилось значение некоторых «деталей» – сегодня даже для массовых публикаций информация о выборке – необходимое условие, подтверждающее репрезентативность исследования. Но – даже на основе личных впечатлений – могу судить о резком снижении в последние годы публикаций по итогам социологических исследований даже в изданиях, для которых это – давняя и добрая традиция, – в «Комсомольской правде» (именно здесь начинался грушинский Институт общественного мнения) и в «Известиях».

И все-таки красной нитью через публикации Смолла проходит идея невозможности для науки (тем более, социологии) замыкаться в своем научном мире. «Если бы все люди видели вещи одинаково, – отмечает ученый, – то не было бы никаких социальных проблем, но не было бы и прогресса». И поэтому наука (социология) должна выполнить свое предназначение: «чем более мы



мудры, тем больше мы можем добавить и к нашему знанию, и к нашей значимости для наших собратьев, глядя чаще на жизнь своими глазами» [13, Р. 1].

Обоснование публичности социологии, ее роли в социальном просвещении масс у Смолла неразрывно связано еще с одним направлением социологического анализа проблем образования – речь идет о глубоком, многогранном понимании *социологии* как *академической* дисциплины. Именно – академической, университетской дисциплины.

Смолл столкнулся с издержками массового и быстрого распространения социологии, когда «бесчисленные социологи», изучающие какую-то «одну часть социологии», пытаются выдать сферу своих интересов за социологию в целом [14, Р. VI]. Наиболее беспокоит его стремление этих «конфликтующих пророков» «разделить своих учеников на узкие и нетерпимые секты», их борьба с теми, кто «пытается примирить кажущиеся противоречия в разных учениях».

Именно к последним и относит себя Смолл. Свое общее представление о *конфликте*, перерастающем – в конечном счете – в *сотрудничество*, он переносит и в сферу самой социологии. Соответственно, цель курса общей социологии им определяется так: не обосновать одну из конкурирующих систем социологии, но представить читателям общую картину данной области знаний, показать, как различные попытки получить знания в этой области на самом деле дополняют и усиливают друг друга. [Ibid., Р. VI-VII]. Смолл отмечает, что «в своей совокупности социологи уже многое сделали, чтобы ответить на вопрос: «Что собой представляет, как и с какой целью происходит объединение людей друг с другом?»

Назначение своего курса он видит не в простом сообщении этих результатов, но в придании им конструктивного характера, состоящего в том, чтобы дать непрофессионалам (*layman*) общее представление о социологической теории и сориентировать *студентов*, стремящихся подготовиться к проведению самостоятельных социологических исследований. Смолл понимает¹, как легко сбить с толку и препятствовать достижению этих целей и непрофессионалами, и молодыми специалистами, обрушивая на них «громоздкую массу социологической литературы». Особую значимость курса Смолл соотносит с обращением к истории и развитию всей социальной науки. «Знание любой части или аспекта человеческого опыта обманчиво, – подчеркивает он, – если оно не связано со знанием всех других этапов опыта» [Ibid., Р. VII-VIII]. И еще один важный совет – «специальные социальные науки» плодотворны лишь в соотнесении с общей социологией [Ibid., Р. VIII].

Смолл как педагог озабочен разнообразием точек зрения и подходов в социологии. Его позиция сориентирована на целостность социологии как академической дисциплины. Его беспокоит, что «различия акцентов», «разногласия о деталях, фактах и даже методах» создают «иллюзии обособленности и

¹ Как часто такого понимания не хватает многим современным авторам учебной литературы по социологии (да и другим наукам), тем более что в условиях информационного бума объем этой литературы возрос многократно. Возможно, что для Смолла проблема выглядела особенно острой из-за его одновременного обращения к широкой (и непрофессионалы, и профессионалы) аудитории. Но и сегодня грешат этим же «перебором» даже учебники социологии для непрофессионалов. Не говоря уже о рабочих программах, где непрофессионалам рекомендуются к изучению специальные научные работы и первоисточники.

даже антагонизма», затушевывают единство в фундаментальных концепциях [Ibid., P. V].

В статье, посвященной анализу поставленной Л. Уордом проблемы статической и динамической социологии, Смолл настаивает на адекватном употреблении социологической терминологии. Особенно это, по его мнению, желательно для преподавателей социальных наук. Отсутствие такой однозначности способствует распространению путаницы при анализе социетарных условий и проблемы [18, P.195].

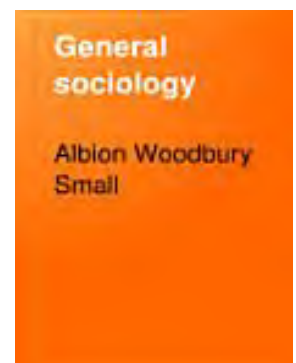
Смолл считает непоследовательными предложенными Уордом критерии *статических* и *динамических* отношений [Ibid.], поскольку у понятий «статичные» и «динамичные» есть логические, методологические и педагогические аспекты. Он против придания динамичным отношениям характера объективных, как это делает Уорд. Но нас в данном случае интересует даже не содержание дискуссии. Смолл оценивает свои расхождения с Уордом как «детали, акценты». Для него же чрезвычайно важно «и в исследовании, и в обучении» не допускать смешение объективного с субъективным (особенно когда мы имеем дело с незрелыми / immature / студентами, которые уже соотносят с понятиями статичных и динамичных процессов определенный смысл) [Ibid. P.196]

Задача Смолла – показать основную линию и путь методологического прогресса в социологии (от Г. Спенсера до Г. Ратценхофера¹): «*постепенное смещение от акцента на выявление общественных структур к реальному анализу социальных процессов*» [14, P. IX]. В известной мере это было и направление развития социологических взглядов самого Смолла.

Наиболее глубокие разработки Смоллом методологических и методических проблем социологии связаны с его стремлением повысить *уровень профессиональной подготовки социологов*.

В учебнике Смолла «Общая Социология» были выделены наиболее важные социологические понятия – «общество», «социальная структура», *социальный статус* и «социальный механизм» [4, P. 5].

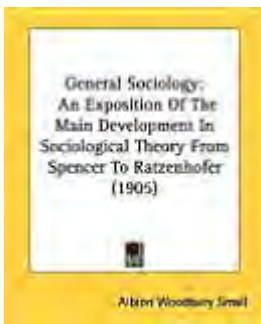
Предмет социологии, как отмечено в поздних работах Смолла, – *социальный процесс* (не изолированные явления или непосредственные отношения).



¹ Этот замысел отразился и в подзаголовке книги «Общая социология» и в ее структуре. Книга включает «Введение» (общая характеристика социологии (ее сущность, определения, импульсы развития, краткая история и проблемы) и три раздела. Первый – рассматривает структурный подход Г. Спенсера (общество – целое, состоящее из органически взаимосвязанных частей), второй – функциональный подход А. Шефле (общество – целое, состоящее из частей, работающих вместе для достижения результатов), третий – процессуальный подход Г. Ратценхофера (общество рассматривается в процессе становления от конфликта к сотрудничеству) [14]. Не останавливаясь – в русле истории социологии образования – на взглядах Шефле и Ратценхофера, дадим их краткую характеристику. А. Шефле (1831-1903) – австро-немецкий экономист, социолог и государственный деятель, представитель органической школы в социологии. Общество как органическое единство соотносил с превращением взаимодействующих субъективных волей и оценок в «коллективное сознание», в «дух народа». Г. Ратценхофер (1842-1904) – австрийский социолог, представитель социал-дарвинизма в социологии. Основу социальной жизни видел в конфликте противоречивых интересов социальных групп и индивидов. Социализация рассматривалась как самоликвидация конфликтов и утверждение сотрудничества между людьми на основе действия закона «приведения во взаимное соответствие индивидуальных и социальных интересов». Идея «от конфликтов – к сотрудничеству» была воспринята Смоллом.

Поэтому и уточнялось, что социология есть наука не об обществе, а о социальном процессе, трактуемом им как *«процесс человеческой ассоциации»*. Свою концепцию *«социального процесса»* Смолл противопоставляет «безнадежному дуализму» *«индивидуального»* и *«социального»* [9, Р. 481]. При этом он отмечает, что современная социология все еще пытается разрешить проблему сущности индивидуума: «Разум озадачен кажущимся противоречием между личностью и целым» [Ibid., Р. 443].

Процессуальный подход, по мнению Смолла, снимает это противоречие. «Мы не знаем общества, – подчеркивает он, – если не изучаем и не понимаем людей, составляющих общество» [7, Р. 429]. Но одновременно он четко отстаивает позицию иллюзорности *независимости отдельной личности*: «Мы – человеческие существа именно потому, что мы – часть общества. Общество определяет, какие мы есть и какими мы можем быть» [10, Р. 150]. Но наша жизнь не исчерпывается «сегодня» и «завтра». Она неотделима от «вчера». Мы – «атомы жизни человечества» [Ibid.]. Без *социальных традиций*, без *социального наследия* жизнь каждого поколения начиналась бы сначала. Каждый человек – «наследник веков». Его фактически краткий срок жизни заметно продлевается за счет причастности ко всей прошлой жизни (being sharers of all past life) [Ibid., Р. 151]. Соответственно, *человеческое общество* рассматривается Смоллом как развертывающаяся во времени и пространстве *деятельность* индивидов, которые различными способами *взаимодействуют* друг с другом [9, Р. 473].



Углубляя аристотелевский подход («человек – это социальное животное»), Смолл подчеркивает: «Общество – это объединение действующих индивидов, каждый индивид реализует себя в полной мере» [Ibid., Р. 474]. С этих позиций он отвергает индивидуализм за недооценку социального характера каждого индивида. И одновременно «все социализмы от мягких до самых радикальных» за присущее им противоположное заблуждение: «единственное, что реально существует – это общество»; за исключительное стремление лишь к совершенствованию социальной организации и недооценку важности индивида [Ibid., Р. 477].

Психологически индивид неотделим от окружающей среды, и его отношение к миру определяется характером внешних влияний [11, Р. 484]. «Общая культура и социальное положение родителей, социальный набор идеалов, которые его побуждают, школа, которую он посещает, литература, которую он читает, девушка, на которой он хочет жениться, – все эти факторы определяют направление жизни молодого человека» [Ibid., Р. 484].

Смолл солидаризируется с термином Э. Росса *«социальное влияние»* (social ascendancy)¹, охватывающим всю совокупность социальных фактов воздей-

¹ Э. А. Росс (1866-1951) – американский социолог, разработал теорию «социального контроля» как способа сохранения «порядка». В центре его внимания отрасль знания, которая рассматривает психическое взаимодействие между человеком и окружающим обществом. Росс разграничивал «социальное влияние» (Social Ascendancy) – доминирование общества над личностью и «индивидуальное влияние» (Individual Ascendancy), которое через открытия, лидерство, роль великих людей осуществляет влияние индивидов на общество. Социальное влияние в дальнейшем воплощается в «социальное воздействие» (Social Influence) – сознание толпы, мода, обычаи, нравы, общественное мнение и т.д. – и далее в «социальный контроль». В прошлом социальный контроль

ствия традиций и установившихся стандартов на поведение индивида. Невозможно выразить словами то влияние этих идей, идей, обычаев, норм вкуса и нравственности, – отмечает Смолл, – которое большинство индивидов испытывают. Оно присутствует незримо, но часто диктует ход социальных событий, подобно эффекту физических причин [Ibid., P. 485].

Итоговый вывод социолога: «Человек – социальный результат, а не «ячейка общества» [7, P. 430]. Он отвергает *механицистские* и – особенно в поздний период творчества – *органицистские* трактовки общества. И подвергает критике тех «нескольких социологических теоретиков», которые и в его время «пытаются вдохнуть дыхание жизни в механический или биологический буквализм» – как «вариант объяснения общества» [24, P. 143]. Его ориентир – «в привлечении внимания к психическим отношениям и фактам, к психологической науке в исследовании социально-социологических явлений» [Ibid., P. 144]. Именно поэтому Смолл считает предположение «о психическом как определяющем факторе в социальных движениях» (ссылаясь на Шефле, де Грифа, Уорда) ярким показателем «последних изменений на фронте социологии» [Ibid.]. В чем-то процессуальный подход Смолла – своеобразный шаг дальше к социологизму. Характерно его положение: «Биология и психология имеют отношение к личности человека, когда он находится в процессе становления; социология стремится иметь дело с ним, как с готовым социальным продуктом» [7, P. 430].

«Нет ничего социального, что не являлось бы психическим» А. Смолл

Стержнем социологической концепции Смолла является *интерес*: «Понятие «интересы» служит в социологии той же цели, что и понятие «атомы» в физике» [7, P. 426]. Если рассматривать человека как действующего, активного, то все осуществляемые людьми действия, в конечном счете, делаются ради *a) здоровья (health), b) богатства (wealth), c) общительности, коммуникабельности (sociability), d) знания (knowledge), e) красоты (beauty) и f) правоты, справедливости (rightness)* или ради какой-то их комбинации [9, P. 444¹]. *Механизм деятельности* в трактовке Смолла таков:

желания (desires) → интересы (interests) → цели (ends)

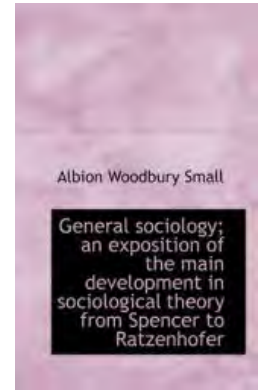
Как уточняет Смолл, его позиция не предполагает эффективного удовлетворения всех видов желаний и интересов с самого возникновения человечества, тем более – осознания людьми всех этих интересов и соотнесения с ними всех своих действий (когда они определяют сознательные мотивы поведения людей [Ibid., P. 445]. Отсюда своеобразие его понимания исторического процесса: «Главный поток истории – эволюция по восходящей шкале желаний в умах людей» [13, P. 1].

был преимущественно ненамеренным и бесцельным, позднее он все больше целенаправленно регулирует жизнь общества [6, P. VII-VIII). Сыграв серьезную роль в становлении американской социологии, Росс не занимался специально социальными проблемами образования, поэтому нами специально анализ его концепции (социально-психологической по характеру) не проводится.

¹ Смолл развивает свой подход, заявленный еще в его совместной с Г. Винсентом книге «Введение к науке об обществе» [26, P. 174].

Трактовка Смоллом *интереса* акцентирует его *побудительный* характер – это «неудовлетворенная способность», предрасположенность к действию, к реализации тех или иных целей: «Интересы побуждают людей действовать, чтобы получить удовлетворение»; «ключ к социальной активности человека – в индивидуальных интересах» [7, Р. 433]. Смолл близок к трактовке интересов Дьюи: «Интерес – импульс самореализации человека» [Ibid., Р. 443]. Они – «двигатели всех индивидуальных и социальных действий» [Ibid., Р. 434].

Реализация интересов происходит в рамках совместной деятельности людей. «Человеческая личность – ... реальный актер в ассоциации» [Ibid., Р. 429]. Это определяет разработку понятия «*группа*» – еще одной ключевой категории социологической концепции Смолла. Термин «*группа*», подчеркивает он, удобен для социологического обозначения любого числа индивидов (большого или меньшего), между которыми можно обнаружить отношения *совместности* и *взаимодействия* [11, Р. 495]. Люди, углубляет анализ социолог, всегда живут в группах, один и тот же человек, вероятно, может быть членом нескольких групп. Реальные люди всегда живут и действуют в группах. Группы могут быть более или менее сложные, более или менее постоянные, могут иметь более или менее жесткий характер [Ibid., Р. 495-496].



По мнению Смолла, «чтобы понять, что такое общество, ... чтобы сделать его другим, мы должны, с одной стороны, объяснить группы, а с другой, – понять индивидов» [Ibid., Р. 497]. И далее, определяя практические задачи социологии, он пишет, что сталкиваясь с какой-либо социальной проблемой, затрагивающей интересы людей, социолог должен, прежде всего, выяснить вопросы: «К каким группам эти люди принадлежат? Каковы интересы этих групп? Какие средства группы могут использовать для продвижения своих интересов? Насколько сильны эти группы, по сравнению с группами, которые имеют противоположные интересы?» [Ibid., Р. 497].

Говоря о конфликте интересов (отмечая при этом многообразие этих конфликтов – от конфликтов между разными интересами личности до групповых конфликтов), Смолл ориентируется на баланс между конфликтующими интересами, «согласование различных интересов» [7, Р. 436].

С этим связано и его понимание государства как *посредника (mediator)* противоречивых, конфликтующих групповых интересов. Государство в его трактовке предстает как «кооперация граждан для удовлетворения всех осознанных интересов» [14, Р. 242], оно и «союз разъединенных», и «суть примирения конфликтов, гармония разногласий» [Ibid., 253].

В назначении социологии (способствовать переходу от конфликта групповых интересов к согласию) определяющей становится *технология* «обнаружения, классификации, измерения, осмысления и взаимоувязки интересов людей» – с учетом их прошлых и нынешних проявлений, рекомендаций на будущее [7, Р. 437]. «Каждая реальная социальная проблема, делает вывод Смолл, требует от социолога, собирающегося бороться с ней, определить «уникальное уравнение интересов» [Ibid., Р. 438]. По аналогии с деятельностью врача он го-

ворит о диагностике, учете условий и симптомов – в их развитии и изменении, способности к формированию *надежного решения* [Ibid.]¹.

Поставив цель – научный анализ социальных фактов, Смолл предъявляет серьезные требования к качеству этого анализа. Одно из важнейших – *беспристрастность*², *отсутствие предрассудков*. Не менее значима его рекомендация не останавливаться в изучении общества *лишь на диагнозе* социального положения, но идти дальше, предлагая *конкретные меры для коррекции социального состояния* [13, Р. 153]. Как и Уорд, Смолл рассматривает *исследовательскую и прикладную* (в современной терминологии *технологическую, социально-инженерную*) функции социологии во взаимосвязи.

Кстати, именно Смолл первым (1898) использовал термин «*социальная технология*» для характеристики «использования знания фактов и законов общественной жизни для достижения рациональных социальных целей»³.

В этом же ряду стоит разработка Смоллом вопросов *методологии и методики социологических исследований* (организация всех видов и источников знаний, которые оказывают влияние на отношения людей друг к другу) [24, Р. 113]. Решение «социальных проблем» он соотносит, прежде всего, с проблемами социального познания: чтобы как-то улучшить общество, необходимо иметь знания о фактах, о его социальной структуре и действующих социальных силах в данный конкретный момент [Ibid., Р. 114].

Сегодня любому мало-мальски подготовленному социологу рекомендации Смолла могут показаться наивными и само собой разумеющимися. Но если учесть, что этим рекомендациям более 100 лет, отношение к ним изменится.

Чтобы выявить наиболее общие аспекты социальной проблемы, пишет социолог, мы можем начать с *наблюдения*. Для нашего исследования открыт мир вещей и мир людей. Хорошо сбалансированное представление о мире людей является необходимым условием самого широкого и глубокого знания мира вещей. И, наоборот, хорошо сбалансированное представление о мире вещей является необходимым условием самого широкого и глубокого знания мира людей. Смолл подчеркивает *отставание социального знания от естественна-*

¹ Интересен конкретный вариант в отношении «сухого закона». Само принятие его социолог соотносит с рядом «интересов»: «высокий, чистый, моральный интерес»; «заинтересованность в хорошей социальной репутации», «политический интерес» – привлечение определенного круга избирателей; «бизнес-интересы» за счет ограничения конкурентов; «личные или семейные интересы». Одновременно он говорит и о связи возможного нарушения закона с интересами: «аморальные интересы наживы, презрение к социальным правам, готовность ради прибыли на физическое и нравственное разложение других людей»; «заинтересованность в удовлетворении потребности употреблять алкогольные напитки» (которая может варьировать в значительной степени); «интерес к личной свободе» (развитый у людей, которые всегда хотят делать то, что другие считают, они делать не должны); «бизнес-интересы»; «политические интересы» – привлечь противников закона; «законные деловые интересы». Смолл не ставит вопрос об оценке «запрещающего закона». Он лишь показывает на примере конкретной ситуации, что там, где на поверхности два простых фактора – закон и беззаконие, социолог должен видеть многообразие разнородных интересов, «понять, насколько они отражают фактический баланс интересов членов сообщества в настоящее время» [7, Р. 440].

² Смолл использует здесь аналогии с работой анатома или использованием микроскопа для выявления здоровых и больных тканей. Острой проблемы, обсуждавшейся и до, и после него, – качественного различия естественнонаучного и социального познания – он не касается.

³ За три года до этого (1895) другой чикагский социолог Ч. Хендерсон использовал в этом же значении термин «*социальное искусство*» (social art). В 1901 г. Хендерсон уже написал специальную статью о социальных технологиях «The Scope of Social Technology»

учного. Даже большинство социальных исследователей не очень задумываются «о социальной точке зрения» [24, Р. 115].

Что мы знаем о мире людей? Что нужно знать о мире людей? Что должны мы сделать для того, чтобы получить недостающие знания? – эти вопросы должны ставить перед собой каждый социолог, начинающий исследование. И самое главное: В целях получения выгоды от накопленных знаний о мире людей мы должны усвоить – как теоретически, так и практически – некоторые основы методологии [Ibid., Р. 118].

Прежде всего, Смолл отмечает сложность изучаемых в социологии объектов (их многоаспектность, их развитие во времени). Четкое и ясное определение объекта – исходный момент фундаментальных научных исследований и их существенное отличие от обычной наблюдательности.

Первый шаг – *элементарный анализ*, разделение явлений на составляющие компоненты. Этот анализ, по Смоллу, – предмет «описательной социологии» (descriptive sociology). Такое описание подготавливает путь для поиска причинно-следственных связей [Ibid., Р. 119].

Второй этап анализа – *причинно-следственный анализ* [Ibid., Р. 120]. Любопытно замечание Смолла об особенностях и ограниченности социальных экспериментов для выявления причинно-следственных связей («мы не можем для научных целей, – справедливо пишет он, – производить убийств или создавать условия, которые подстрекают к убийству»; мы должны «прибегать к исследованию тенденций, к сравнению условий, при которых убийств происходили» [Ibid., Р. 121].

Третий этап – *логический анализ* [Ibid., Р. 122]. Особенно выделяется роль синтеза, в котором он выделяет два вида – *репродуктивный* и *продуктивный* синтез. Особенно важен в социологическом синтезе учет исторического процесса – многие социологические понятия («права», «обязанности», «свобода», «индивидуализм», «равенство», «общество», «народ», «власть», «суверенитет», «собственность» и т. д.) – «конструкции многих умов прошлого» [Ibid., Р. 124-125]. В синтезе Смолл выделяет по аналогии с анализом тоже три этапа: элементарный синтез; причинно-следственный синтез; логический синтез.

Наконец, Смолл отмечает роль *абстракции*, приводя в качестве примера абстракцию «*сознание рода*» Ф. Г. Гиддингса¹. Выделяя какой-то один признак, абстракция не учитывает других. В частности, Смолл отмечает, что абстракция «*благотворительность*», выделив признак добровольных усилий ради блага других, не учитывает самые разнообразные виды благотворительности

Исходное в понимании Смоллом социологии – «изучение социальных фактов *неким определённым методом*» [31, С. 4]. Социолог, развивает он эту

¹ Ф. Г. Гиддингс (1855-1931) – американский социолог, представитель психологического направления в классической американской социологии. Его учебник «Основания социологии» [29] способствовал распространению социологических знаний в США и Европе. Из педагогических взглядов Гиддингса интерес представляет его предложение – в отличие от Смолла – содержательно разводить научную социологию и академическую социологию. Особый вклад Гиддингс внес в социологию молодежи, первым использовав (фактически в современном значении) понятие «социализация» и посвятив его анализу целую монографию. Но сколько-нибудь серьезного вклада в становление социологии образования или в анализ социальных проблем образования Гиддингс не внес, поэтому его творчество нами специально не рассматривается.

идею, «изучает социальные факты как *философ*», которого «не удовлетворяет познание какого угодно явления самого по себе», который «хочет узнать, как каждое явление соотносится и уживается с другими явлениями», «выяснить связи между фактами, специально изучаемыми им, и всеми другими фактами, встречающимися в человеческом опыте» [Там же, С. 4-5].

Акцент на философский, научный характер социологии позволяет Смоллу отделить «человека науки» от «дилетанта», разграничить *социологию* и *социальную работу* (social work), бурно развивавшуюся в тот период в США. Он отвергает отождествление социологии с «посещением и опекой трущоб», с интересом к «наименее успешным или нежелательным элементам общества», пауперам и криминальным элементам¹, с разработкой «планов улучшения условий жизни наёмных рабочих» [31, С. 5]. При этом подчеркивается, что и эти, и многие другие социальные проблемы «интересуют социолога прямо пропорционально важности роли», которую они «играют в драме жизни в её целом» [Там же, С. 5]. «Социолог, – обобщает Смолл, – пытается рассматривать жизнь с точки зрения, которая даёт возможность обозревать всё, что только позволяет нам узнать наука о фактах человеческой жизни в их совокупности» [Там же, С. 6]. Смолл выделял «описательную социологию», задача которой – «изучение реальной истории реальных людей в их реальных отношениях с другими людьми, с которыми они общаются» [9, Р. 447].

Рассматривая «социологов» как родовое понятие, Смолл с учетом разделения труда выделяет среди них «очень много видов» (пожалуй, это – одна из первых попыток структурировать профессию «социолог» и – на этой основе – специализировать подготовку разных групп социологов) [31, С. 6-8]:

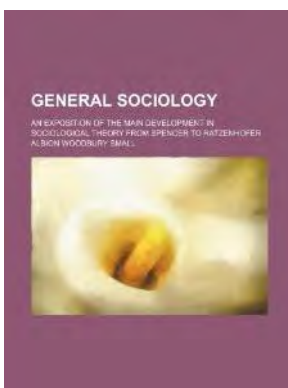
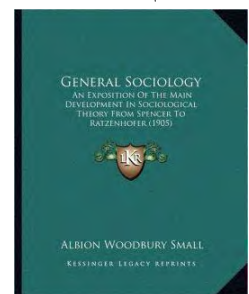
- занимаются исключительно самыми широкими обобщениями, какие только можно извлечь из открываемых наукой социальных фактов (значимость этого «вида»: «В меру того, насколько удачно такие социологи сумеют обобщить и понять смысл изучаемых фактов, они, возможно, помогут вскоре облегчить и улучшить условия жизни для каждого»; их ограниченность – «они не приносят непосредственной практической пользы ни одному среднему человеку»);

- социологи, «которые работают над осмыслением *некоторых*

малых моментов социальной деятельности, ну, скажем, какой-то проблемы в психологии социального действия» («общая идея социальной жизни объединяет их со всеми остальными социологами, но их положение в системе разделения труда заставляет заниматься лишь какой-то деталью в строении этой жизни»);

- работники, непосредственно влияющие на общество «через практические приложения»;

- социологи, «непосредственно заинтересованные в каких-то безотлагательных конкретных улучшениях, скажем, в религии, *образовании*, индустриальных отношениях, политике, криминологии или



¹ Удачным представляется сравнение Смоллом такого отождествления с ограничением химии изучением ядов.

благотворительности. Они хотят немедленно выяснить, что и как надо делать для этого. Они желают усовершенствований во всём, что составляет полноту жизни, и выбирают для приложения своих специальных усилий какую-то определённую область практической деятельности».

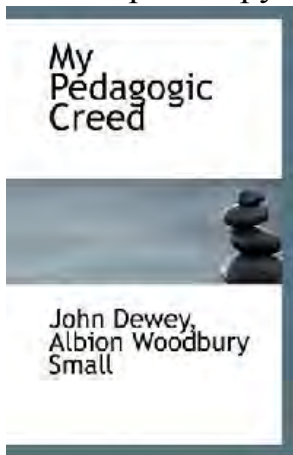
Особо отметим (в практической деятельности социологов, особенно отраслевиков, именно это вызывало и вызывает наибольшие трудности) подчеркнутую Смоллом взаимосвязь «генерализующего социолога» (теоретика) и «конкретного социолога». Первый – «производит свои обобщения в конечном счёте с оглядкой на все конкретные случаи, имеющие к ним какое-то отношение». Второй – «осуществляет свои конкретные детализации с учётом всех общих истин, что сумели сформулировать социальные философы».

Кроме «чистых» социологов, выделяются две группы представителей других социальных наук (психологи, историки, экономисты, политологи):

- одни не называют себя социологами, но «сознательно либо бессознательно работают со строго социологических позиций»;
- другие «откровенно именуют себя социологами, но работают в основном над психологическими, историческими, политическими, экономическими и прочими проблемами и всё же всегда руководствуются социологическими принципами организации своей работы».

По мнению Смолла, «простые люди» («Том, Дик и Гарри») могут и должны иметь свое мнение о социальных отношениях, с которыми они наиболее тесно соприкасаются. Но организовать все факты об обществе в систему – быть *профессиональным социологом* – должен лишь один человек из десяти тысяч¹. Это справедливо и для других наук. Рано или поздно, конечно, физические науки расширяют знания всех людей. Прогресс в социологической науке должен иметь схожие результаты. Наиболее обобщенные знания добываются небольшим числом профессионалов-ученых. Менее общие социальные знания, менее специальные аспекты знаний, менее специальное применение знаний должно быть для большинства [24, Р. 113].

Ориентируясь на социальное согласие, Смолл был категорически против



«подстрекательских призывов» (особенно, когда «за этими высказываниями нет настоящего знания о жизни общества», когда это – «попросту безрассудно неосторожные воззвания к предрассудкам»). Он оценивал их как «действительно опасные преступления, совершаемые от имени социологии». Противопоставить им «серьезная социология» может, лишь найдя «достаточное основание для общественного мнения в комплексном анализе социальных фактов» [31, С. 8].

Наконец, четвертое направление усилий Смолла по разработке социологии образования (и, пожалуй, един-

¹ Представляется, что это – лишь образное сравнение, а не расчет «доли» профессиональных социологов.

ственное реально отвечающее современному смыслу нашей отраслевой социологии) – *определение требований социологии к педагогике, школе, учителю* [16, 17].

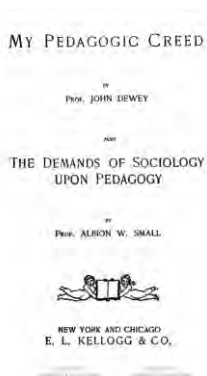
В определении *целей образования* Смолл как социолог высказывал позицию, отличную от официальной, в соответствии с которой – основная задача всякого образования – *обучение*. Не отрицая значимости *методов обучения* и подчеркивая необходимость их изменения на разных этапах умственного развития в соответствии с потребностями учащегося, Смолл больше акцентировал внимание на *результатах обучения* учащегося, на его карьере в школе (school career), чем на тех средствах, которые будут использованы в обучении [18, Р. 839].

Для социолога, считал Смолл, основная задача образования – *развитие личности учащегося* (completion of the individual), подготовка его к социальной адаптации в обществе, в котором он будет жить и работать [Ibid.]. Этот – более широкий, социальный – подход он противопоставляет мнению, что самостоятельными целями образования выступает совершенствование психических процессов путем культивирования глубокого наблюдения, развития логических способностей и умения сравнивать [Ibid.]. При этом Смолл подчеркивал: образование ассоциируется с развитием всей личности, а не только ее интеллекта [Ibid., Р. 840]. Пока данное требование не будет осмыслено педагогикой, не удастся преодолеть фрагментарность преподаваемого (и соответственно изучаемого материала).

С позиции социологии, по Смоллу, центр педагогических усилий – не материалы любой науки или группы наук, центр – это сам учащийся, студент. В этих словах Смолл можно увидеть исходный момент «детоцентризма» в педагогике, получившего философское осмысление в творчестве Дж. Дьюи. Близость позиций Смолла и Дьюи объясняет, их совместную публикацию «Мое педагогическое кредо» [См.: 17].

Педагогика, считает Смолл, «должна быть наукой о помощи молодежи организовать свое взаимодействие с реальным миром» [См.: 18, Р. 844]. И тут важно учитывать, что и мир не стоит на месте в течение периода учебы любого человека, да и сам ученик постоянно заметно меняется. Изменяется и задача его адаптации к окружающей среде. Задача учителя в том и состоит, чтобы помочь молодому человеку понять эту среду, научить уравнивать (gets balanced) свой эгоизм с интересами других. «Концепция индивидуальной жизни» должна при этом становиться «концепцией общественной жизни» [Ibid.]. Так весьма своеобразно Смолл фактически подходит к обоснованию теории *социализации* (не используя самого термина, который введет в обиход Гиддингс).

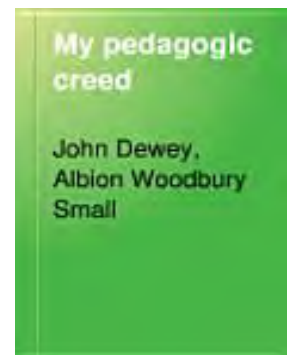
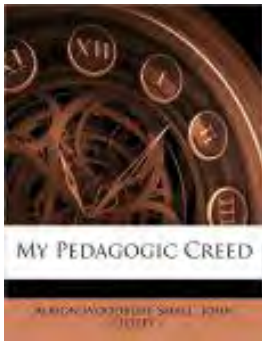
По мнению Смолла, в каждом ребенке есть задатки стать философом, ученым, поэтом, художником... И он может им стать, если не наше головотяпство (bungling) [Ibid., Р. 845]. Смолл считает достойным реализации призыв Ж.-



Ж. Руссо «Назад к природе!», но считает необходимым придать ему современный смысл, о котором Руссо и не мечтал: это должно быть не «возвращение к природе» в духе невежественных предрассудков, но к природе, законы которой научно изучены и которыми овладел рациональный ум [Ibid., P. 846].

В то же время Смолл (и тут он солидарен с большинством своих коллег социологов-педагогов и ученых) считает неправомерным раннее преподавание социологии (лучше всего, по его мнению, отложить его до получения степени бакалавра). Не преподавать социологию каждому учащемуся, но дать углубленную социологическую подготовку каждому учителю, – так он видит наиболее оптимальный путь корректировки «образовательных дефектов» с учетом требований социологии к педагогике [Ibid., P. 848].

Как острейшую проблему ставит Смолл *ликвидацию «социального про-бела»* (social desideratum). Основной путь к этому он соотносит с формированием «у каждого развивающегося члена общества» «аналитического и синтетического понимания общества, к которому он принадлежит» [Ibid.].



На примере своего учебника Смолл рассматривал более общую проблему *роли учебника в учебном процессе*. Нельзя не согласиться с его мнением, что «книга не может заменить преподавателя и его компетентное руководство обучением школьников». Серьезное требование предъявляется и

к учебнику: он должен не представлять выводы, но давать факты, на основе обсуждения которых и должны быть сделаны выводы. Разумный учитель сможет привести учащихся к этим выводам [25, P. 17-18]. Вряд ли стоит абсолютизировать эту рекомендацию, но нельзя и не заметить ее глубокий смысл: материал учебника должен побуждать обучающихся к размышлению, к обсуждению, к поиску обобщающих выводов. А роль учителя – организовать это обсуждение, поиск, а не проверять, что они запомнили.

Особенно важной задачей образования Смолл считал подготовку *молодежи к труду*. Касаясь «*достоинства труда*» (dignity of labor), Смолл отмечает, что в современной цивилизации эта фраза скорее благое пожелание, чем реальность. Достоинство труда, достойную оплату труда он соотносит с «прерогативой мастерства» (prerogative of mastery). Глубокий смысл для профориентационной работы и профессионального образования имеет замечание социолога: «Не всякий труд и не все в труде достойно». В первом случае он рассматривает как достойный труд, наполненный мастерством и творческий труд [9, P. 451]. Причем «*мастерство*» (mastery) рассматривается как «функция, свойственная полноценной личности» [Ibid., P. 455]¹. И, напротив, не может быть «достойным» тяжелый, нудный, монотонный (drudgery) труд. Одновременно Смолл считает достойным зазор (courage) и выносливость (endurance) в труде [Ibid., P. 452]. С глубокой трактовкой труда связано и мнение Смолла *о перспективах*

¹ Тут Смолл перекликается с теорией Т. Веблена «инстинкт мастерства», которую мы еще будем рассматривать.

развития трудового обучения в школе: учить, по его мнению, нужно не столько навыкам ручного труда, сколько основам промышленного производства [Ibid., P. 453].

Несомненной новизной отличается идея Смолла о появлении нового типа «необразованности» (позднее его назовут «*функциональной неграмотностью*» /«function l illiter cy»/), когда люди сталкиваются «с информацией без соответствующего понимания»¹, когда «применение знаний, не сопровождается тем осмыслением, которое является завершением знаний» [Ibid., P. 454-455]. Не менее глубокой является и мысль Смолла о «*жизненности знаний*» (vitality of knowledge): «Поколение, которое бы забыло математику, химию и основы государственности, сохранив только некоторые правила, формулы и законы, было бы поколением интеллектуально мертвым (generation intellectually dead)» [Ibid., P. 455].

Смолл отмечает *парадоксальность познания*. С одной стороны, видно стремление каждого нормального человека к знанию. С другой, подчеркивает социолог, «ни один человек не может знать все, что знают остальные» [Ibid., P. 462]. В структуре знания он разграничивает знания, как *средство поддержания уровня жизни* и знания, как *видение смысла жизни* [Ibid., P. 463]. Тем самым, сделан еще один важный шаг к разграничению инструментальной и терминальной ценности знания, образования.

Социология требует от педагогов, делает итоговый вывод Смолл, понимания, что «они не столько лидеры детей, сколько *создатели общества* (makers of society)». С этим связано и его положение, во многом перекликающееся с позицией Уорда о школе как инструменте социального прогресса: «Социология не знает более радикальных средств для улучшения или реформирования общества, чем те, которые используют учителя, стремясь достичь цели (leverage)». [18, P. 851]. Идеал педагога для Смолла – «учитель, который понимает, что его *социальная функция* не ограничивается лишь подготовкой детей к переходу на следующую ступеньку, который видит свой успех в том, что его выпускники после школы стремятся шире и глубже исследовать социальные отношения и ревностно выполнять свою роль в создании лучшего будущего». И он уверен, «школы могут сделать многое, чтобы содействовать социальному прогрессу», если они будут мотивировать такое понимание и развивать такое видение [Ibid.].

Смолл – оптимист. И подводя своеобразные итоги своей деятельности, деятельности своих коллег-социологов, он имел полное право сказать: «У социологии есть будущее» [21, P. 176]. Смолл уверен, что еще долго «спрос на компетентных преподавателей социологии будет превышать предложение» [Ibid., P. 178]. И еще один важный момент: «У социологии есть будущее не только потому, что она получила академическое признание» [Ibid., P. 179].

¹ Из многообразия приводимых Смоллом примеров такой «необразованности» выделим два: бухгалтера, который механически применяет таблицы логарифмов, без понимания того, что логарифм является производным или какие важные отношения он выражает; и избирателя, слепо (не разбираясь) голосующего за программу своей партии [Ibid., P. 454].

Усилиями Смолла и его коллег значительно вырос, как сказали бы мы сегодня, имидж и социальный престиж социологии.

Всей своей научно-педагогической деятельностью Смолл заслужил слова, сказанные ученым и писателем Э. Беккером о нем: «Смолл стремился служить человечеству и утверждать справедливость и законность в своих отношениях и социальном учении» [3, Р. 3-4]. Как мы видели, он действительно «стремился» и реально «утверждал»...

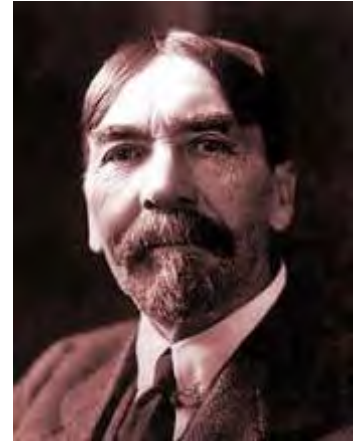
Список литературы:

- Albion Woodbury Small [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.asanet.org/about/presidents/Albion_Small.cfm
1. Barnes H. E. The Place of Albion Woodbury Small in Modern Sociology // American Journal of Sociology. 1926. № 32. Pp. 15-44 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brocku.ca/MeadProject/Barnes/Barnes_1926.html
 2. Becker E. The Lost Science of Man. N. Y.: Braziller. 1971. 177 p.
 3. Father of American Sociology [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www2.asanet.org/governance/Small.html>
 4. Hedström P., Swedberg R. Social mechanisms: An introductory essay // Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory. Stockholm: Stockholms Universitet, 1998. Pp. 1-31.
 5. Ross E. A. Social Control. A Survey of the Foundations of Order. N. Y.: The Macmillan Co, 1901. 488 p.
 6. Small A. Interests // Small A. General Sociology. Chicago: University of Chicago, 1905. Ch. 31. P. 425 - 442. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brocku.ca/MeadProject/Small/1905/Small_31.html
 7. Small A. Scholarship and Social Agitation // American Journal of Sociology. Vol. I. № 5. 1896. Pp. 564-582.
 8. Small A. The Individual // General Sociology. Chicago: University of Chicago, 1905. Ch. 32. Pp. 443-481.
 9. Small A. The sociologists' point of view // The American Journal of Sociology, 1895. Vol. III. №2. Pp. 145-170.
 10. Small A. The Spiritual Environment; Contacts; Differentiation; Group; Form of the Group; Conflict; Social Situations // General Sociology. Chicago: University of Chicago, 1905. Ch. 33. Pp. 482-500.
 11. Small A. W. Higher Education of Women at Colby (1890). Leaflet. Pp. 6 // Albion Small, A Partial bibliography [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brocku.ca/MeadProject/Small/Small_bib.html
 12. Small A. W. Between Eras: From Capitalism to Democracy. Missouri: Inter-collegiate Press, 1913. 431 p.
 13. Small A. W. General Sociology. An Exposition of the Main Development in Sociological Theory from Spencer to Ratzenhofer. 1905. 739 p.
 14. Small A. W. School and College. A series of editorials in the Waterville Mail, 1888-1889 // Albion Small, A Partial bibliography [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brocku.ca/MeadProject/Small/Small_bib.html
 15. Small A. W. Some demands of sociology upon pedagogy // Dewey J., Small A. W. My Pedagogic Creed. Chicago: E. L. Kellogg & Company, 1897. P. 19-36.
 16. Small A. W. Some demands of sociology upon pedagogy // The American Journal of Sociology, 1897. Vol. II. № 6. Pp. 839-851.
 17. Small A. W. Static and Dynamic Sociology // The American Journal of Sociology, 1895. Vol. I. №2. Pp. 195-209.
 18. Small A. W. The Cameralists the Pioneers of German Social Policy. Chicago : The University of Chicago press, 1909. 307 p.

19. Small A. W. The College and the University. Address at the morning exercises in celebration of Knox College Founder's Day, February 15, 1894. Published in a pamphlet containing the addresses at the celebration, by order of the trustees of Knox College. Pp.38-40 // Albion Small, A Partial bibliography [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brocku.ca/MeadProject/Small/Small_bib.html
20. Small A. W. The Future of Sociology // The American Journal of Sociology. 1921. Vol. XVI. Pp. 174-193. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.brocku.ca/MeadProject/Small/Small_1921.html
21. Small A. W. The methodology of the social problem. Chicago: The University of Chicago press, 1898. 68 p.
22. Small A. W. The Present Outlook of Social Science // The American Journal of Sociology, 1913. Vol. XVIII. Pp. 433-469.
23. Small A. W. Seminar Notes: The Methodology of the Social Problem // The American Journal of Sociology, 1898. Vol. IV. №1 Pp. 113-144.
24. Small A. W., Vincent G. E. An Introduction the Study of Society. American Book Company, 1894. 384 p.
25. Small A. W., Vincent G. E. An Introduction to the Study of Society. N. Y., Cincinnati, Chicago: American Book Company, 1894. 386 p. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://archive.org/stream/introductiontos00smal/introductiontos00smal_djvu.txt
<http://www.archive.org/details/introductiontosOOsmal>
26. Small Albion W. // International Encyclopedia of the Social Sciences. 1968. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.encyclopedia.com/topic/Albion_Woodbury_Small.aspx
27. Альбион Смолл [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs2/index-595772.html?page=31>
28. Гиддингс Ф.Г. Основания социологии. Анализ явлений ассоциации и социальной организации / Пер. с англ. Н.Н.Спиридонова. Изд. 3-е. М: КРАСАНД, 2012. 427 с.
29. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер, с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект-Пресс, 1997. 270 с.
30. Смолл А. Что такое социолог? // Социологическое обозрение. 2009. Т. 8. № 1. С. 3-9.
31. Смолл А. Эра социологии // Социологическое обозрение. 2008. Т. 7. № 3. С. 34-43.
32. Теории социального контроля в американской социологии // Вопросы философии, 1965. №6. С. 104-112.

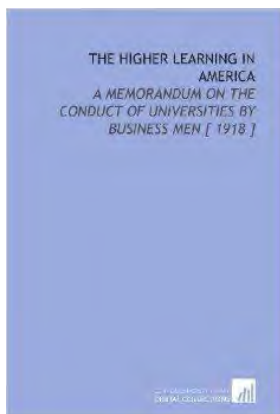
6. 4. Проблемы высшего образования и науки в свете теорий «институционализма» и «праздного класса» Т. Веблена.

Раздел о Веблене хотелось бы начать с глубокой мысли Л. Козера, поставившего его в один ряд с такими мастерами социологической мысли, как К. Маркс, М. Вебер, Ч. Кули, Дж. Г. Мид, Р. Парк, К. Мангейм, П. Сорокин, У. Томас и Ф. Знанецкий [23]. Козер отмечает, что «существуют по крайней мере три Торстейна Веблена»¹ – «публицист», «чьи резкие нападки на общепризнанные, традиционные добродетели Америки поставили его в первые ряды социальных критиков»; «экономист, чья институциональная экономика и глубокий анализ крупного финансового капитала и делового предпринимательства Америки привлекли к нему несколько поколений последователей и позволили занять



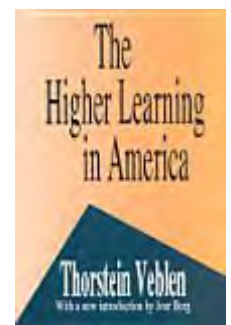
Торстейн Веблен
1857-1929

прочное положение в интеллектуальной элите политической экономии»; «социолог», «которому мы обязаны теориями социально обусловленных мотиваций, социальных детерминант знания о социальных изменениях» [24, С. 135].



Козер ограничился третьей ипостасью Веблена. Мы еще более сузим анализ его социологических идей – Веблен, пожалуй, из всех социологов классического этапа *наиболее глубоко и целостно рассмотрел проблемы высшей школы*. И это достаточно примечательно: по мере развития социологии образования акценты в исследованиях социологов смещались к более *высоким* уровням образования.

Как и многие социологи-классики, Веблен исследует проблемы образования (у него – прежде всего, проблемы высшего образования)



на основе более

общих социологических концепций. В его социологическом наследии это – «*теория праздного класса*»² и теория *институционализма*.

Его критика экономической науки своего времени исходила из *динамической (процессуальной) концепции самой науки*. «Современная наука, – отмечал Веблен, – становится преимущественно теорией процесса ку-

¹ Нередко отмечают и другие «ипостаси» Веблена. Р. Хайлбронер считает его не только великим экономическим мыслителем, но и ставит в один ряд с «философами от мира сего» [29]. Встречаются и его характеристики как «Гуру менеджмента» [21]. Наконец, отмечается вклад Веблена в развитие культурологических исследований. В частности, Ст. Местрович считает, что Ж. Бодрийяр использовал идеи Веблена о «демонстративном» и «замещающем» потреблении в характеристике постмодернистского мира потребления. Ссылается на идеи Веблена о маргинальной дифференциации и Д. Рисмэн в описании «другими-ориентированного» типа [6, Р.1]. Гораздо реже отмечается вклад Веблена в социологию образования. Хотя Местрович посвятил его анализу высшего образования целую главу своей книги [Ibid., Ch. 5. Р. 52-84].

² Примечательно, что одна из наиболее известных книг Веблена «Теория праздного класса» [20] завершается главой XIV «Высшее образование как выражение денежной культуры».

кумулятивных¹ изменений, который рассматривается в качестве последовательности кумулятивных изменений, характеризующихся самовозобновляемостью (self-continuing) или самораспространением (self-propagating) и не имеющих конечного срока» [Цит. по: 25, С. 77]. «Научная точка зрения» рассматривается социологом как «консенсус мыслительных привычек, распространённых в обществе» [Там же].

Такой процессуальный характер науки Веблен соотносил с реальными динамическими процессами в самой экономической жизни («технологическое развитие последних двух столетий»), где «рост и изменения» – «наиболее очевидные и значимые феномены» для «современного ученого» [17].

Веблен возражает против трактовок *человеческого поведения* (его понимания и интерпретации) как «рационального ответа на запросы и нужды человека в тех или иных ситуациях», как «рациональной и беспристрастной реакции на ожидаемые удовольствия и страдания, выступающие как внешние стимулы» [См.: Там же]. Он признает, что «разборчивая предусмотрительность» отличают деятельность человека от действий животного, что компоненты человеческого поведения «приобретают телеологическую форму» [См.: Там же].

Но одновременно Веблен подчеркивает важность *институционального подхода*. «Человеческое поведение (экономическое или какое-либо иное), – подчеркивает он, – подчиняется последовательности причин и следствий, например, в ходе формирования привычки (habituation) и в силу общепринятых требований» [См.: Там же]. Этот аспект соотносится им с *институтами*, в развитии которых выделяются две стороны. Институты, по мнению социолога, «представляют собой устоявшиеся стереотипы мышления, преобладающие среди большинства людей». Но нельзя видеть в институтах лишь стереотипность, стабильность, неизменность, «константу» (а именно такой подход характерен для критикуемых Вебленом теорий). Нельзя, – развивал он позднее эту же идею, – изучать «изолированную человеческую данность в устойчивом равновесии», вне «прошлого и последующего», вне исторического развития [16].

Позиция Веблена – *институциональный эволюционизм*². Его суть такова: «материальная цивилизация» («как и вся человеческая культура») – это «система институтов – институциональная структура (fabric) и институциональный рост (growth)» [См.: 20, С. 11]. Институты выступают как «результат привычки», как «стереотип мысли» (habit of thought), как феномен культуры [См.: 16]. Но в то же время «развитие культуры – это кумулятивная последовательность формирования привычек» [См.: Там же].

Веблен выделяет основные черты данного процесса. «Привычные реакции человеческой природы меняются быстро и кумулятивно, – пишет он, – но при этом в некоторой устойчивой последовательности» [См.: 17]. Итак,

¹ Кумулятивный – постепенно накапливаемый или накапливающийся, суммирующийся со временем.

² «Эволюционная экономика, – обосновывает Веблен суть своего подхода, – должна быть теорией культурного роста как процесса, определяемого экономическим интересом, теорией кумулятивной последовательности экономических институтов, сформулированной в терминах процесса» [18, С. 28]

- «*быстро*» – «каждый новый шаг создает новую ситуацию, которая обуславливает дальнейшее изменение в привычных формах ответных реакций»;
- «*кумулятивно*» – «каждая новая ситуация представляет собой изменение того, что было до нее, и воплощает в качестве причинных факторов все, что было результатом предшествующего развития»;
- «*в устойчивой последовательности*» – «основные черты человеческой природы (предрасположенность, склонности и т. д.), благодаря которым возникают ответная реакция и привыкание, остаются, в сущности, неизменными» [17].

Важный аспект *институционализма* Веблена, значимый для понимания феномена любого *социального института* (в том числе – и института высшего образования), – невозможность построить научную теорию «просто с точки зрения индивида», «исходя только из основополагающих черт человеческой природы» [17]. Свою позицию Веблен аргументирует, исходя из *характера институционального регулирования человеческого поведения*. «Реакции, из которых состоит человеческое поведение, – подчеркивает социолог, – происходят в соответствии с институциональными нормами и со стимулами, имеющими институциональный смысл» [Там же]. Но нужно учитывать и то, что «ситуация, которая провоцирует действие или препятствует ему, сама так или иначе имеет институциональное, культурное происхождение» [Там же]. В итоге Веблен приходит к характеристике *группы, общности* как основного феномена социальной жизни: «Явления человеческой жизни существуют только как явления жизни группы или сообщества, только благодаря стимулирующим воздействиям, происходящим в ходе контакта с группой и контролю (связанному с привычкой) канонов поведения, диктуемых системой жизни группы» [Там же]. Соответственно «потребности и желания, цели и задачи, пути и средства, масштаб и смысл поведения индивида» рассматриваются социологом как «*функции институциональной переменной*» [Там же].



Дарвиновская теория естественного отбора конкретизируется у Веблена как процесс *естественного отбора институтов*: «Социальные институты, – пишет он, – не только сами есть результат процесса отбора и приспособления, формирующего преобладающие или господствовавшие типы отношения и духовную позицию; они в то же время являются особыми способами существования общества, которое образует особую систему общественных отношений и, следовательно, в свою очередь выступают действенным фактором отбора» [См.: 20, С. 200]. «Развитие институтов – есть развитие общества», – таков обобщающий вывод Веблена¹ [Там же, С. 201]. На основе данной трак-

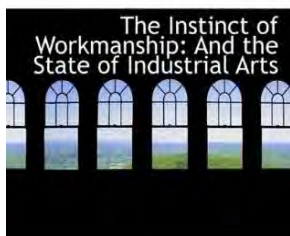
товки институциональных изменений Веблен исследует историческое развитие конкретных институтов, прежде всего, института «праздного класса» и, что для нас особенно важно, *института образования*. Применительно к образованию подчеркивается его *коммерциализация*. Это связывается им с общей характеристикой «современной экономической ситуации» как «деловой ситуации»

¹ Или в иной формулировке: «Эволюция социальной структуры является процессом отбора институтов».

(business situation), где «экономическая деятельность любого типа обычно обусловлена *коммерческими соображениями*». «Потребности современной жизни, – по Веблену, – это чаще всего денежные потребности». В этих условиях «привычка (институт) денежного учета обладает таким огромным и всеобъемлющим влиянием, что он распространяется (часто как само собой разумеющееся) на многие явления, которые на самом деле с денежными сторонами жизни не связаны и денежного значения не имеют, например произведения искусства, наука, образование и религия» [17]. В ракурсе такой оценки понятно название итоговой главы XIV в книге Веблена «Теория праздного класса» – «Высшее образование как выражение *денежной культуры*»¹.

В вебленовской трактовке институтов можно заметить подход, который позднее развил Р. Мертон в теории «функциональности» и «дисфункциональности» социальных институтов. «Институты – это результаты процессов, происходивших в прошлом, и, следовательно, не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени, – подчеркивает Веблен, – ... Окружение, обстановка, потребности общественной жизни, под действием которых происходит приспособление и проводится отбор, изменяются изо дня в день, и каждое последующее состояние общества, едва успев установиться, уже обнаруживает тенденцию к устареванию» [20, С.77].

Противоречивость институтов (устойчивость – изменение) – это та основа, на которой Веблен рассматривает *знание*. Знания оцениваются им как «наиболее ценное качество и наиболее ценное достижение цивилизованного человечества». С этим, по его мнению, связан достаточно высокий социальный престиж системы образования: «Люди видят в современной системе школ и соответствующих учебных заведениях основу поддержки и сохранения этого интеллектуального наследия» [10, Р. 9]. Веблен особенно подчеркивает ведущую роль университетов в структуре системы образовательных учреждений, поскольку «современный университет – традиционно – более тесно связан с поиском знаний (quest of knowledge), чем любое другое из них» [Ibid.]. «По крайней мере, – замечает социолог, – именно так сегодня воспринимается назначение университета; университет – единственное признанное учреждение современной культуры, от которого поиск знаний, безусловно, ожидается» [Ibid.]. Обобщая, он ссылается на общественное мнение: «Общественные настроения также считают это единственной непрерываемой обязанностью университета» [Ibid.].



Thorstein Veblen

Веблен разграничивает *«известное»*, *«привычное знание»* («привычки обеспечивают точку зрения, позволяющую понять факты и события и свести их к уже известному знанию») и *«действительное знание»*, постоянно обновляемое, благодаря «инстинкту мастерства» (Instinct of Workmanship) и «праздному любопытству (Idle Curiosity)» [11].

Веблен вносит очень важное дополнение в характе-

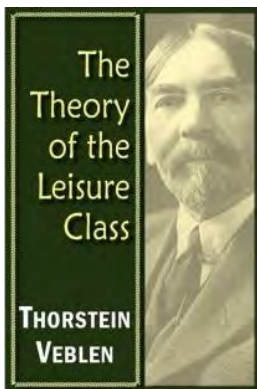
¹ «Отношение праздного... класса к экономическому процессу, – подчеркивал Веблен, – является денежным отношением – отношением стяжательства, а не производства, эксплуатации, а не полезности» [20, С. 216].

ристику *механизма деятельности человека*, развивающую идеи Уорда и Смолла. Прежде всего, он подчеркивает *деятельностную природу человека*: «Человеку свойственно что-то делать, это его характерная особенность. Он – не просто клубок желаний, которые должны быть удовлетворены;... но скорее когерентная, спаянная структура пристрастий и привычек, которые ищут своей реализации и выражения в развивающейся деятельности» [Цит. по: 24, С. 137].

Акцентируется взаимосвязь *поведения и знания*. «Каждый индивид, – отмечает Веблен, – это всего лишь отдельный комплекс способов мышления и такой (один и тот же) психический механизм, который в одном направлении выражается в поведении, а в другом направлении выражается как знание» [Цит. по: 24, С. 147].

Соответственно, по Веблену, руководствуясь «действительным знанием», люди стремятся обновить свою жизнь, использовать совершенные технологии; напротив, «привычные знания» ориентируют людей на сохранение существующего. Типична оценка социолога влияния машинного производства (через призму «действительного знания»): «основание (и побуждение) к действию задается автоматически, объективно, и проистекающие из него знание и мастерство – это знание, рождающееся в обработке фактических данных для получения технического результата. Этот процесс побуждает мыслить в неопределенных безличных категориях причины и следствия, вплоть до пренебрежения к тем нормам их обоснованности, которые опираются на обычай и на общепринятые нормы, считающиеся традиционными» [Цит. по: 24, С. 142].

Важный аспект социального развития, выявленный Вебленом, – *становление «праздного класса»* [2]. Оно связано с возникновением в



условиях «хищнического уклада жизни» *антагонизма между производительным трудом и непроизводительным трудом, досугом и праздностью*¹. Статус первого постепенно снижается, статус второго, его престиж – растет. Слово «*праздный (leisure)*» не означает у Веблена лень или неподвижность. Оно характеризует, прежде всего, непроизводительное потребление времени, возникающее на основе «представлений о недостойности производительной работы» и свидетельствующее о «возможности в денежном отношении позволить себе жизнь в

безделье» [20, С. 62].

Характеризуя «праздный класс», Веблен выделяет в качестве важнейших моментов «*завистливое сравнение*» и «*демонстративность*». «*Завистливым сравнением*» он называет склонность человека сравнивать результаты своей деятельности с результатами деятельности других людей. Эта склонность порождается инстинктом мастерства и вынуждает человека к соперничеству, вызывает желание превзойти других [21]. «*Демонстративность*» подразумевает особую форму поведения, направленную на поддержание внешней демонстратив-

¹ «Институт праздного класса появляется постепенно во время перехода от первобытного дикарства к варварству, или, точнее, во время перехода от миролюбивого к последовательно воинственному укладу жизни», – уточняет Веблен, следуя распространенной периодизации истории общества «дикость – варварство – цивилизация» [20, С. 61-62].

ной причастности к праздному классу, подчеркиванию высокого социального положения [Там же].

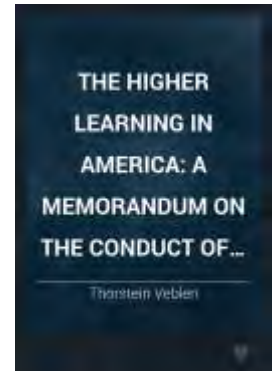
Распространение норм поведения и привычек «праздного класса» оказывает влияние на все общество, благодаря *«завистническому сравнению»*, когда более низкие социальные слои сравнивают с ним свой статус и свои возможности. На этой основе возникает и усиливается выявленный Вебленом феномен *статусного, престижного, «демонстративного потребления»* – «использование потребления для доказательства обладания богатством», как признака «превосходящего статуса» тех, кто в состоянии позволить его себе¹ [20, С. 108].



Ряд положений теории «праздного класса» Веблена носили, на наш взгляд, *исторически конкретный характер*. Это, прежде всего, относится к его разграничению *«производительного»* и *«непроизводительного»* труда (к которому относились досуговые занятия, сервис, обслуживание²). Начало индустриализации, развитие машинного производства могли способствовать недооценке *«непроизводительного труда»* как праздности³. Но уже в 1970-х гг. в развитых индустриальных странах происходит *«сервизация»* экономики. На этой основе происходит переосмысление роли *«непроизводственной сферы»* и понимание, что она – «произ-



водственная», но «производит» не вещи, а *человека – турного, образованного, компетентного, здорового и т. д.* В теориях *«человеческого капитала»*, обосновавших бóльшую выгодность вложений в «человека», а не в промышленное производство, такое переосмысление нашло методологическое воплощение.



Если идея «праздного класса» не получила широкого развития даже в рамках стратификационных концепций социальной структуры, то у теорий *«демонстративного, престижного потребления»* иная судьба. В современных теориях «потребительского общества» они получили второе рождение, хотя и соотносятся уже не с «праздным классом», а с «высшим классом», «состоятельным классом» и даже с «общественным мнением» «массового общества» [2].

¹ «В современном цивилизованном обществе, – писал Веблен, – пограничная линия между его слоями становится размытой и подвижной, и в любом обществе, где имеет место такая картина, норма почтенности, устанавливаемая высшими классами, распространяет свое влияние сверху вниз на всю структуру общества, до самых низких слоев. В результате в качестве своего идеала благопристойности представители каждого слоя принимают образ жизни, вошедший в моду в следующем соседнем, вышестоящем слое, и устремляют свои усилия на то, чтобы не отстать от этого идеала» [20, С. 120].

² Веблен выделяет следующие сферы: управление, военное дело, религия, спорт и развлечения.

³ «Уклад жизни, который люди вынуждены принять под воздействием требований какой-либо промышленной ситуации, формирует их привычки мышления одновременно с их поведением» [Цит. по: 24, С. 147], – такова позиция Веблена, на основе которой были возможны и его технократические иллюзии о возможной «власти инженеров» в обществе.

Многолетнее изучение мотивации поступления в вузы Свердловской области убеждает нас, что престижные соображения являются ведущими для каждого третьего абитуриента (и его родителей). Сами эти соображения меняются вместе с колебаниями престижа профессий – от приоритета в 1960-1970-х гг. инженерных профессий – к приоритету на рубеже XX-XXI вв. «рыночных профессий»). Престижные соображения нередко оказываются более значимыми и на них не очень влияют меры, стимулирующие выбор «социально значимых» профессий. В частности, такие меры в отношении инженерных и педагогических профессий не смогли преодолеть возникший «перекос» в пользу «рыночных профессий». Слишком медленно сказываются и соображения здравого смысла, связанные с реальным перепроизводством специалистов «рыночных профессий» и возникшими проблемами с их трудоустройством.

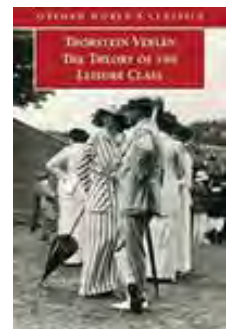
В исследовании проблем высшего образования Веблен широко использует исторический подход, выявляя, как эта система возникала и развивалась. Цель *академического обучения* – сохранить в грядущем поколении *подходящий* образ мысли по тем или иным вопросам. Оно включается в общепризнанную систему общественной жизни, получая санкцию здравого смысла общества. Формируемый – под руководством преподавателей и академических традиций – образ мысли, по Веблену, *имеет экономическое значение*, влияет на полезность индивида. Веблен отмечает и реальное, экономическое значение образа мысли, формирующегося без такого руководства в «*школе повседневной жизни*» [См.: 20, С. 334]. Таким образом, им сделан еще один шаг по разграничению *формального* и *неформального* образования. И самое главное – отмечена экономическая значимость того и другого.

Социолог соотносит «характерные черты общепризнанных академических дисциплин и самой системы образования» с «наклонностями праздного класса или направляющим действием денежных критериев достоинства», с экономической ролью «института праздного класса» [См.: Там же].

В центре его анализа – обусловленные «праздносветским образом жизни» «*специфические черты системы образования*», проявляющиеся «в целях и способах обучения», «в диапазоне и характере прививаемых знаний». [См.: Там же, С. 335].

Обращаясь к «происхождению и начальному развитию образования», Веблен отмечает его взаимосвязь (и подчиненность) с «*религиозной функцией общности*». «Сведения, – пишет он, – приобретаемые под руководством учителей-жрецов первобытной общности, были в основном сведениями о ритуалах и обрядах, т. е. о том, как наиболее должным, эффективным и приемлемым способом обращаться к сверхъестественным силам и служить им» [Там же, С. 336].

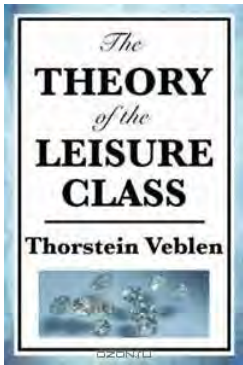
И сегодня представляет интерес глубокий анализ Вебленом *религиозного образования*. И в позитивном плане – формирование «*жреческих профессиональных знаний*», составной частью которых все чаще становились сведения об определенных естественных процессах. И в негативном – когда такие знания выдавались за знание «неизвестного», применялись для получения зрелищного эффекта и исполь-



зовались в жреческих целях. Самое главное – «знание незнаемого все еще ощущается как окончательное, если не единственное, истинное знание» [См.: Там же, С. 337].

Отмеченное социологом «медленное и мучительное» отделение института образования «от породивших его магических ритуалов и шаманского мошенничества»¹ важно учитывать и сегодня, когда в России не только происходит возрождение религии, но и проявляются достаточно серьезные признаки клерикализации образования.

Веблен выявляет и еще одно направление, которое «придает образ жизни праздного класса познавательному интересу», – «вера в оккультные науки всех видов и оттенков» [См.: Там же, С. 337]. В российском обществе на рубеже XX-XXI вв. в связи с идейно-мировоззренческим вакуумом возросла вера в сверхъестественное, чудеса, усилились мистические настроения, произошла определенная иррационализация духовного мира молодежи². Все это говорит о неоднозначности отмеченной Вебленом «веры» – она может угасать, но может и возрождаться.



По мере роста «суммы систематизированных знаний», по мнению Веблена, происходил и все более усиливался разрыв между *эзотерическим* («включает в себя знания, главным образом бесполезные в экономическом или производственном отношении») и *экзотерическим* (включает в себя преимущественно знания о привычных производственных процессах и тех природных явлениях, которые человек обычно использовал для создания материальных условий жизни) *знанием*³. В его трактовке разграничительная линия между этими типами знания «со временем стала, по крайней мере, в общем понимании,

обычной границей между высшей и низшей ученостью» [См.: Там же, С. 338]. Вряд ли можно согласиться с однозначной оценкой – «бесполезные» – всех «эзотерических» наук (среди которых львиная доля – гуманитарные и социальные науки). Определенный перехлест в оценках Веблена, очевидно, определялся двумя моментами: с одной стороны, неудовлетворенностью устаревшим, традиционным содержанием образования во многих американских университетах его времени, а, с другой, – определенной переоценкой социологом роли техники, машинного производства и связанными с этим технократическими иллюзиями.

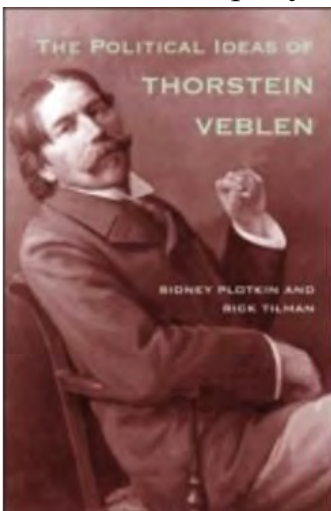
¹ По оценке Веблена, более века назад в США такое отделение едва ли его можно было «считать законченным даже в наиболее передовых из высших учебных заведений» [20, С. 337].

² По данным социологов, свыше 80% молодых россиян интересуются таинственными явлениями: НЛО, телепатия и т.д. Каждый пятый уверяет, что встречался с такими явлениями в своей жизни. В среднем треть молодых россиян верит в астрологию, каждый пятый – в пришествие инопланетян, каждый десятый – в магию. Три из каждых пяти молодых россиян убеждены: далеко не все природные явления можно объяснить средствами науки, каждый десятый считает – есть явления, которые лежат вне ее возможностей [26].

³ Эзотерический – от греч. – esotericos – внутренний; экзотерический – от греч. – exotericos – внешний. «Эзотерические» – идеи, теории, знания, предназначенные только для посвященных, понятные лишь для специалистов. «Экзотерические» – «популярные» идеи, теории, знания, доступные и неспециалистам. Веблен трактует эти термины в духе своей теории «праздного класса», разграничивая «праздность» и «труд».

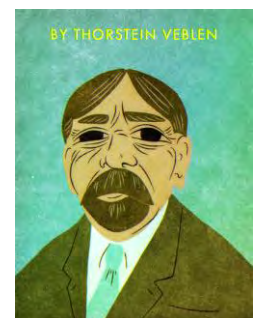
Но проблему, поставленную Вебленом (точнее, заостренную им), – о критериях «полезности» наук – нужно рассматривать шире. Если сужать «полезность» до непосредственной, «видимой», «ощутимой» пользы, то многие фундаментальные, теоретические, методологические науки окажутся за ее пределами (даже в рамках социологии многие «прикладники» считают теоретические исследования не очень нужными, излишними). Но это значит, что их полезность должна быть раскрыта, обоснована, аргументирована. Ссылки на распространенный афоризм «нет ничего практичнее, чем хорошая теория», еще не доказательство. Ситуационно – применительно к тогдашним американским университетам – оценка Веблена во многом справедлива. И вряд ли правильно обобщенно толковать каждое положение классика.

Критическая линия Веблена в отношении направленности и содержания обучения, его критика «традиционализма» распространились и на его негативное отношение к некоторым университетским традициям и ритуалам («шапочка и мантия, матрикуляция¹, обряд посвящения и церемония вручения дипломов, а



также присуждение ученых степеней, званий и отличий» [См.: Там же, С. 339]]. Причем и тут Веблен отмечает, что «ритуальные черты системы образования в настоящее время и в недавнем прошлом имеют место, прежде всего, в высших учебных заведениях, дающих гуманитарное, или классическое, образование, а не технические, или практические, знания», что «эти ритуальные черты в той мере, в какой ими обладают технические, не столь престижные отрасли образовательной системы, были, как видно, заимствованы у первой категории учебных заведений» [Там же].

Можно, конечно, увидеть в этих словах социолога преимущественно критику ритуалов («пережитки весьма примитивных форм анимизма»). Но с учетом «живучести» этих ритуалов, проявляющихся все в новых и новых формах², главное в позиции Веблена – не его антиритуализм. Важнее его категорическое несогласие с «низким престижем» высшего образования (в сравнении с классическим), дающим «практические знания». А в плане социологии образования – постановка и теоретической, и практической проблемы *престижа разных видов, форм и типов высшего профессионального образования*.



Существенно и то, что социолог рассматривает ритуальную сторону жизни не саму по себе, а в связи с теми изменениями, которые происходили в системе высшего образования США. И выясня-

¹ От лат. «matricula» – «короткий список»; формальная церемония посвящения в студенты.

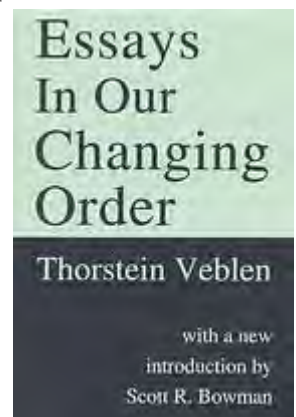
² На моих глазах всего за несколько лет объединения Уральского государственного университета и Уральского государственного технического университета в Уральский федеральный университет у нового университета появились своя символика, единая Ассоциация выпускников, прекрасные имиджевые мероприятия посвящения в студенты и вручения дипломов выпускникам, новую жизнь обрели и многие традиционные мероприятия, в частности, фестиваль «Студенческая весна».

ется: он критикует не сами *ритуалы*, а те *негативные* изменения, которые происходят под прикрытием освоения новых ритуалов. «Развитие ритуального церемониала и его атрибутов», «усовершенствование академических «функций» – это внешняя, формальная сторона «перерастания» «учебных заведений, основанных для просвещения низших слоев в непосредственно полезных отраслях знаний» в «высшие учебные заведения более престижной категории», перехода «из области грубой практичности в более высокие, классические сферы». Веблена особенно волнует происходящее при этом изменение цели обучения (и что не менее важно – социального состава обучающихся): от «подготовки молодежи из трудолюбивых слоев к работе» к «приготовлению молодежи из рядов духовенства и праздного класса или же зарождающегося праздного класса к материальному и нематериальному потреблению» [См.: Там же, С. 339].

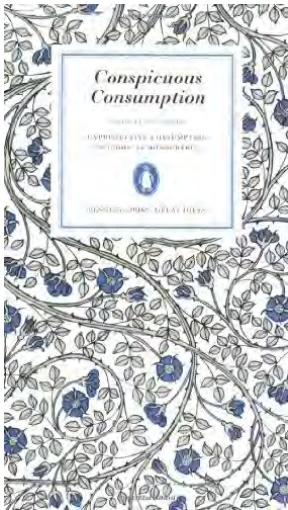
Понятна условность сравнений и сопоставлений современной российской ситуации с Америкой на рубеже XIX-XX вв., о которой писал Веблен. И все-таки нельзя не увидеть в его позиции серьезного предостережения против любых *чисто формальных изменений* в системе образования.

И как тут не вспомнить о нашем печальном недавнем опыте «лицеизации» и «гимназиизации» профтехучилищ и средних школ, «университетизации» многих институтов и т. д. К сожалению, борьба с этими формальными сменами «вывески» идет не менее формально. Остановлюсь лишь на одном – лично меня волнующем – вопросе. В 1990-2000-х гг. наша кафедра активно сотрудничала с филиалами и представительствами УГТУ-УПИ. Действовал принцип – «со студентами–заочниками работают те же преподаватели, которые ведут эти дисциплины на стационаре». И мы (профессора, доценты, старшие преподаватели) ездили по всей области и учили (учитывая заинтересованность студентов, огромную экономию их времени, поддержку местных администраций и организаций, учили неплохо). Но вдруг представительствам запретили организовывать учебный процесс. Формально – проявлена забота о качестве образования (во многих представительствах – особенно московских и питерских – преподавали местные учителя и преподаватели колледжей). Но почему пострадали и те представительства (как наши), где уровень преподавания был сравнительно нормальным. Да и кто изучал этот уровень и в соответствии с ним принимал дифференцированное решение? Всех студентов перевели в головной вуз. Не говоря уже о многочисленных трудностях продолжения учебы для студентов, средние и малые города области лишились центров досуга и воспитания молодежи, профориентации, какими стали за эти годы многие представительства...

Важным проявлением коммерциализации высшего образования (когда, по выражению Веблена, «колледжи ... университета стали... праздносветскими учреждениями») выступает выявленная социологом тенденция – «вверять дело высшего образования людям какой-нибудь денежной профессии». В связи с этим растет значимость таких качеств, дающих право заниматься обучением, как «административные способности и искусство рекламирования учебного заведения» [См.: Там же, С. 343].



В историческом ракурсе выясняется, что независимо от оценки классиками социологии той или иной проблемы, особую значимость приобретает привлечение научного внимания к данной проблеме. На рубеже XIX-XX вв. в США происходит становление научного менеджмента. И заслуга Веблена – в обосновании значения *вузовского менеджмента*. Он одним из первых подчеркнул: успех университета зависит не только от качества обучения, но и от качества управления, от качества «административных способностей» тех, кто им управляет¹.



Неоднозначно отношение Веблена к *меценатству*². Он отмечает его «немаловажное значение для высшего образования и распространения знаний и культуры». Но – в русле разграничения «праздносветской» культуры и «полезности в производственном отношении» – ставит вопрос о *направленности* усилий меценатов, отмечая, что они в основном прилагаются «в области гуманитарных наук» и поэтому «имеют тенденцию скорее понижать, чем повышать производственную эффективность общества» [Там же, С. 348]. Выявленный Вебленом перекося проявился и в процессе бурного развития частных вузов в России в 1990-х гг. (с важным уточнением – приоритетом «рыночных» специальностей). Волнует социолога и то, что зачастую меценатство определяется преимущественно статусными, престижными соображениями.

В ряду различных проблем высшего образования, рассмотренных Вебленом, особое место занимают проблемы *женского образования*. Социолог отмечает позитивные сдвиги: высшее образование в США стало более доступным. Преодолевается многолетний стереотип, что «допустить женщин к привилегиям высшего образования ... было бы унижительно для достоинства ученой братии» [См.: 20, С. 344]. Но одновременно возникали и новые формы дискриминации (особенно – в университетах, «имеющих наивысший статус и пользующихся наибольшим престижем»): ограничение обучения женщин только такими знаниями, «которые непосредственно ведут к лучшему исполнению работы по дому», или «квазинаучными и квазихудожественными знаниями и навыка-

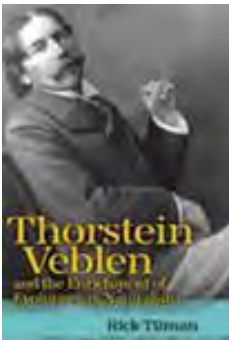
¹ Этому не противоречит общая негативная оценка Вебленом сложившейся практики управления и преподавания управленческих дисциплин. «По происхождению функция управления, – подчеркивает он, – хищническая, всецело присущая архаичному образу жизни праздного класса» [20, С. 349]. Но в том-то и дело, что эти оценки Веблен относит к настоящему, «где и пока», по его словам, «функция управления продолжает быть собственнической функцией». На перспективу же он отмечает тенденцию: «праздный класс начинает отходить от собственнического управления государством» [Там же]. Таким образом, повышение качества управления университетом он соотносит с изменением характера управления. Негативно относился Веблен и к вторжению «школ коммерции» (бизнес-школ) в университеты. Их отличие от других профессиональных учебных заведений (в частности, от медицинских) Веблен видел в том, что те призваны обслуживать потребности «сообщества в целом», а «школы коммерции» сосредоточены на определении «путей и средств личной выгоды» [28].

² На этом отношении сказался и личный опыт Веблена. Много лет он проработал в Чикагском университете, созданном на деньги Джона Д. Рокфеллера, Об этом студенты сочинили шуточные стихи:

Джон Дейвисон Рокфеллер –
Чудесный человек.
Университету нашему
Выписывает чек [29, С. 285].

ми, «которые очевидным образом попадают под рубрику исполнения подставной праздности» [См.: Там же].

В своих оценках тогдашней американской системы образования Веблен раскрывает присущие ей *противоречивые тенденции*. С одной стороны, заметны ростки нового в развитии высшего образования – формируются «ученые слои», чья «ученость и образ жизни имеют более непосредственное значение для более эффективной экономической жизни общности,... для приспособления системы общественной жизни к требованиям времени» [Там же, С. 345]. С другой, – все еще сильны позиции «традиционной учености» с присущей ей «инстинктивно занимаемой позицией и сознательным враждебным настроением» «по отношению к жизненному процессу производственной общности».



[Там же]. Важным проявлением этой «традиционности» Веблен считает «культивирование какого-либо религиозного вероисповедания» и «соблюдение обрядов благочестия» в большинстве американских колледжей и университетов. Причем и тут он акцентирует разрыв между «предполагаемой хорошей осведомленностью профессоров и преподавателей этих учебных заведений в научных методах», их «знакомством с научной точкой зрения» и сохранением у большинства из них традиционного («анимистического») образа мысли, «архаического, анимистического склада ума» [Там же]. Но убеждения преподавателей, справедливо считает Веблен, не только их личное дело. «Склад ума преподавателя непременно до какой-то степени перенимается обучающимся», – отмечает социолог. И делает вывод: «придание определенного направления образу мысли студента соответственно приводит к консервативности и атавистическому возврату; это препятствует усвоению студентом фактических знаний, которые наилучшим образом служили бы целям производства» [Там же, С. 345-346].

Острые критики Веблена направлены против консерватизма университетов в отношении обновления содержания учебных курсов и дисциплин, их «позиции неодобрения в отношении всех нововведений». «Как общее правило, – подчеркивает социолог, – новая точка зрения или новая формулировка знаний получала поддержку и бралась на вооружение в учебных заведениях только после того, как это новое прокладывало себе дорогу за их пределами» [Там же, С. 347]. И еще более резко: «Пока нововведения не начинали устаревать, почти потеряв свою полезность, до той поры высшие учебные заведения обычно не оказывали поддержки никакому серьезному продвижению вперед в методах познания или в самом предмете знания» [Там же].

За конкретикой – системой высшего образования США конца XIX в. – важно увидеть и более общую проблему. Действительно, правомерен ли «лаг» (разрыв) между научными открытиями и их внедрением в учебную практику? Как его преодолевать? С позиции Веблена такого «лага» не будет, если университеты будут эффективно выполнять обе важнейшие функции – исследовательскую и учебную, активно вовлекая в реализацию каждой из них студентов.

В современной России в большинстве вузов сложился определенный перекос: у преподавателей – в приоритете учебной и учебно-методической работы

в сравнении с НИР, у студентов – в еще большем приоритете обучения в сравнении с НИРС. Переход к двухуровневой системе обучения резко обострил этот перекося – за счет значительного сокращения теоретической подготовки бакалавров. Именно поэтому столь важна серьезная активизация НИР и НИРС (особенно – через эффективную систему их стимулирования и значительное укрепление материально-технической и экспериментальной базы вузов). Федеральные и исследовательские университеты должны стать флагами поворота российских вузов «лицом к науке». Не менее значимо в ходе предстоящей реформы РАН не растерять (напротив, развить) ценнейший опыт взаимодействия академических институтов и вузов.

Для дальнейшего институционального анализа высшего образования как социального института избранный Вебленом подход – определять характер этого института *через настрой преподавателей* – весьма плодотворен. А выявленное им *противоречие* этого настроя проявляется все в новых и новых формах, обостряясь на каждом крутом повороте истории. Представляется, что трудная судьба многих педагогических нововведений и образовательных реформ (даже весьма полезных и назревших) связана с недооценкой этого противоречия.

Веблен достаточно четко (и для того времени – во многом по-новому) видит назначение университетов – в *единстве «исследовательской и учебной работы»*¹, «рассматриваемой с экономической точки зрения»; в привитии молодежи, «посещающей учебные заведения», соответствующих склонностей² [Там же, С. 346]. Качественное изменение высшего образования Веблен связывает с «*вторжением науки в его сферу*» [Там же, С. 351].

Правда, Веблен отмечает, что реально есть много направлений деятельности и начинаний, которыми университеты занимаются (профессиональная подготовка, бакалавриат, управление системой средних школ, обучение учителей средних школ, популярные лекции и т.д.), но которые не должны быть задачами учебных заведений университетского уровня. Другой стороной этой же проблемы является то, что есть много учебных заведений, которые называют себя «университетами», но чья деятельность не имеет ничего общего с высшим образованием [10, Р. 9].

По мнению Веблена, вопрос о разнообразии сфер деятельности университета – предмет дискуссии. Какие и сколько этих «посторонних» (по оценке Веблена) видов деятельности могут позволять себя университеты – это вопрос, по которому нет общего согласия даже среди тех, чьи склонности углубляются в том или ином направлении. И все-таки он убежден: университет – это в

¹ Эта идея Веблена сегодня успешно реализуется в создании мировой системы «исследовательских университетов» [15].

² При этом Веблен негативно оценивает то, что, по его мнению, «мешает» реализации этих целей – занятия спортом, студенческие «братства» и т.д. (и тут вряд ли с ним можно согласиться). Впрочем, подобные – учебноцентристские (у Веблена еще и наукоцентристские) – взгляды («Пришел в университет учиться – учись») и в его время, и в наше время достаточно широко распространены в преподавательской среде и явно недооценивают многогранность студенческой жизни как важнейшего этапа социализации. Неприятие студенческого спорта – одна из идей Веблена, которая в дальнейшем не была воспринята (свидетельство этого – развитие массового студенческого спорта, превращение Универсиад в крупнейшие международные соревнования). Но не хотелось бы из-за каких-то частных не увидеть в позиции Веблена главного: университет – не только и не столько учебное заведение, но и, прежде всего, – исследовательский центр.

первую очередь научное заведение (*seminary*), и ни одно учебное заведение не может претендовать на звание «университета», не доказав свою пригодность в данном направлении [*Ibid.*].

Сохранение и развитие высшего образования включает в себя два самостоятельных, но тесно связанных направления деятельности, являющихся основными и незаменимыми: *научные исследования ученых, преподавателей и студентов* (*scientific and scholarly inquiry*); обучение студентов. Именно интеллектуальная и научная деятельность определяет характер университета и отличает его от школ более низкого уровня. Учебная деятельность присуща университету лишь потому и постольку, поскольку она стимулирует и облегчает исследовательскую деятельность университета, и в той степени, в какой такое обучение способствует исследовательской деятельности. Обучение, связанное с исследованиями, весьма полезно и для исследователя, особенно когда исследование носит теоретический характер. Обучение в сочетании с исследовательской работой влияет и на дальнейшее развитие высшего образования, так как оно готовит новые поколения ученых, формируя у них стремление к дальнейшему поиску знаний. Реализацию других целей лучше всего делать не в университете, не называя его так и не возлагая на него несвойственную ему ношу. [*Ibid.*, С. 10].

Университет – основа становления студентов и ученых. Но оборудование – это не университет. Университетом он становится благодаря деятельности людей (ученых и студентов) – с их стремлением к знаниям... Человек университета – это скорее студент [*Ibid.*].

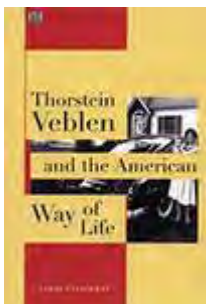
Это, конечно, не подразумевает недооценки труда тех, чьи усилия направлены на подготовку молодежи в духе гражданственности и для практической карьеры. Это лишь вопрос разграничения между явлениями, существующими раздельно. Ученый и студент, с одной стороны, и школьный учитель, с другой стороны, связаны с более поздним ростом цивилизации, но их дифференциация и четкое видение особенностей своей деятельности необходимы, если они стремятся действовать, как должно и в соответствии с требованиями современного общества. Пока такое разделение труда четко не проводится, но оно напрашивается [*Ibid.*, Р. 10-11].

Под именами «бакалавриат» и «магистратура», колледж и университет, по-прежнему часто сопряжены друг с другом – как подразделения сложного целого. Но такое объединение вместе двух разнородных видов школ – это в лучшем случае уродство бесцельного выживания (*the best free of aimless survival*) [*Ibid.*, Р. 12]. Колледж рассматривается Вебленом как высший компонент среднего образования, который не имеет «никакого близкого отношения к университету как месту обучения». Скорее к университету ближе профессиональное или профессионально-техническое училище [*Ibid.*, Р.13].

Цель и намерения технической и профессиональной школы в основном «практические»; в то время как стремление к знанию, которое занимает ученых и исследователей университета, является практическим лишь в незначительной степени. Намерение одной – житейская мудрость, другого – праздное любопытство. И они далеко расходятся и в целях, и в методах их работы [*Ibid.*, Р. 14].

В этой связи заслуживают внимания размышления Веблена о *мотивации* научно-исследовательской деятельности. Ученый подчеркивает (и это – ориентир, хотя, скорее, – *идеал* для него), что в сфере образования, для занятий «настоящими науками», «которые по праву называются науками», должен преобладать «*познавательный или духовный интерес*». Это – стремление «к знанию ради него самого, к проявлению способности понимания без стоящих за этим целей», к «познанию причинно-следственных связей, которое и составляет сущность науки» [20, С. 349]. В русле критики образа жизни праздного класса Веблен отмечает, что присущие ему «завистнические представления о чести, достоинстве, заслугах, статусе и обо всем, что с ним связано», отвлекают от поиска причинно-следственных связей. Еще существеннее, что из-за этого «познавательный интерес» в основном направляется «на почетные и бесполезные области размышлений или исследований, а не на поиски научного знания» [Там же, С. 350].

Дальнейшее развитие науки и обогащение на этой основе высшего образования Веблен соотносит с двумя группами ученых («действенной силы научного прогресса») – представителей праздного класса, «у которых завистнический интерес не является достаточно преобладающим и перестает оказывать решительное влияние на их теоретические воззрения, а склонность к теоретической деятельности достаточно сильна и приводит к научным поискам»; представителей «трудолюбивых слоев, которым хватило достатка¹, чтобы обратить свое внимание на интересы, отличные от ежедневных поисков средств к существованию, и унаследованные способности которых отходят от режима статуса» [Там же, С. 351]. Позиция Веблена – это своеобразный протест против «кастовости», «элитарности» сообщества ученых, стремление к широкому доступу в него простых людей из народа.



Преподавание в университете имеет особую цель – сформировать стремление к знанию. Его цель – научить студента исследовательской деятельности. Научить может лишь преподаватель, обладающий знаниями и навыками исследования, вовлекающий студентов в свои исследования. Студент по отношению к своему педагогу при этом скорее становится учеником мастера, а не учеником своего учителя [10, Р. 10]

И все-таки основной двигатель развития науки, по Веблену, – «потребности современной жизни в сообществе и нужды технических отраслей промышленного производства». Именно промышленный переворот (в трактовке социолога – «когда производственный процесс» стал связан «с техническими приспособлениями, в котором функцией человека является различение и оценка материальных сил» [20, С. 351]) определил превращение науки («в смысле четкого распознавания причинно-следственной связи в явлениях, физиче-

¹ Обратим внимание на этот момент – «хватило достатка». Крайне важно акцентированное Вебленом бескорыстное служение науке нельзя интерпретировать как безразличие ученых к материальным условиям своей жизни, а главное – как ненужность создания (государством или меценатами) определенного уровня таких условий для ученых. Сам Веблен, испытавший в своей жизни немало периодов безденежья и нужды, понимал, насколько такая поддержка важна для научных занятий.

ских и социальных») в «характерную черту западной культуры» [Там же]. Отсюда и его обобщение: «Современная наука является, можно сказать, побочным продуктом производственного процесса» [Там же, С. 352].

Веблен разводит назначение университета и *высшего профессионального (технического) образования*. Но многие его идеи оказались весьма полезными для оптимизации подготовки инженеров. Прежде всего, это относится к его противопоставлению бизнеса и промышленности, финансиста и инженера:

Таблица 26

**Различие ориентаций финансистов и инженеров, по Веблену
[19, С. 232-235].**

Финансист	Инженер
«Опирается на институциональную значимость собственности как традиционно понимаемого общечеловеческого факта, на «естественные права собственности»	«Погружен в мир последовательных причин и следствий, которые не выражаются на языке общечеловеческих естественных прав и не дают никаких ориентиров в вопросах институционализированного добра и зла или традиционной мотивации»
«Мышление ... консервативно». «Консерватизм означает установку на сохранение действующих общепринятых правил».	«Мышление... основано главным образом на чуждой консерватизму механической причинной обусловленности»
«Образ мыслей... ведет к интерпретации новых фактов на языке общепризнанных прецедентов»	«Образ мыслей... ведет к пересмотру знаний, извлеченных из прошлого опыта в свете новых фактов»
«Восприятие общего, абстрактного, опирающегося на обычай правила как чего-то вполне реального, его реальность рассматривается как реальность более высокого порядка, чем реальность объективных нестандартных фактов» «Такой тип мышления предполагает действительность традиционно установленных постулатов и соответственно исключает скептическое отношение к этим постулатам или к воплощающим их институтам»	«Мышление в понятиях материального причинно-следственного ряда не может быть скептическим по отношению к своему фундаментальному постулату, т.е. к закону причинно-следственных связей; но поскольку материалистическая основа такого мышления, по всей видимости, не соответствует общепризнанным институтам, то обусловленные дисциплиной машинной технологии воззрения не могут на данный момент считаться консервативными»

По мере того, как доля «инженерно-технического персонала» в структуре населения возрастает, по мнению Веблена, «ослабевают ощущение незыблемости традиционных институтов, лояльное и почтительное отношение к ним» [19, С. 230; 236]. На этом основан его оптимистический прогноз о «будущем доминировании «модернистского» типа культуры» [Там же, С. 235]. Высшее профессиональное (техническое) образование, тем самым, рассматривается социологом как важный фактор, содействующий естественному приходу такого будущего.

Не менее значимо и осуществленное Вебленом *сопоставление механического и ручного труда*. Он обосновывает роль «машинного производства» как «непосредственного дисциплинирующего фактора, обеспечивающего продуктивность наемного труда» [19, С.274]. Он отвергает как «нецелесообразный» «любой отказ от использования методов машинного производства», «любой возврат к более архаичным промышленным методам» и «реставрацию ремесленничества» [Там же]. Отмечая влияние «машинного процесса» на человеческий труд, Веблен одним из первых социологов выделил *разные виды инженерного труда* (что весьма значимо для специализации инженерной подготовки): инженер-строитель, инженер-механик, горный инженер, инженер-электрик, инженер-проектировщик, инженер-конструктор, инженер-химик и т.д. [Там же,

С. 14]. Важнейшей особенностью инженерного труда он считает дополнение «ловкости рук, нащупанных опытным путем методов» «осмысленными процедурами, основанными на систематическом знании используемых сил», «обеспечение гибкого и надежного функционирования всех процессов» [Там же, С. 15; 20].

По оценке Веблена, «дисциплина, которую формирует занятость в машинном производстве, ... есть дисциплина мышления» [Там же, С. 227]. И его ориентир – «*высокий уровень профессиональной подготовки*»: «квалифицированных рабочих высшего ранга»¹; тех, «кто принимает участие в разработке технологии или в наблюдении за производственными процессами», тех, «от которых требуется проявление... «рефлексивной гибкости» при управлении производственными процессами» [Там же].

Веблен отмечает «весьма ощутимое различие между содержанием и целями обучения в начальных и средних школах, с одной стороны, и в высших учебных заведениях – с другой». Это – «различия в непосредственной утилитарности сообщаемых сведений и в приобретаемом опыте». Но наиболее значимыми различиями Веблен считает «те умственные и духовные склонности», развитию которых каждая из школ содействует [20, С. 352].

Специфично *дошкольное обучение*, которое, по его мнению, находится «в наилучшем состоянии, т. е. в наименьшей связи со старинными, патриархальными педагогическими идеалами» [Там же, С. 353]. В *начальной школе* (особенно – «в передовых производственных общностях») обучение «направлено главным образом на приобретение опыта или навыков, интеллектуальных и физических, на понимание и использование явлений в их причинно-обусловленной связи» [Там же, С. 353].

Среднее образование еще недавно было «преимущественно праздносветским занятием», находилось «под властью церковных или военных традиций», в качестве стимула к прилежанию в большинстве школ обращались к соревнованию. Сейчас эти характеристики проявляются все реже.

Но Веблен фиксирует новую угрозу для более низких (в сравнении с университетами) уровней образования – «косвенное или побочное культурное влияние принципов бизнеса и деловой практики» [19, С. 274]. Коммерциализация искажает смысл «практической направленности» образовательного учреждения, сводит «полезность» к точке зрения «частного дохода» [Там же]. При этом

(и в «государственной школе», и в «частном благотворительном учреждении») происходит «низведение программы обучения до такого уровня, когда ученикам предлагаются готовые сведения в ущерб систематической организации процесса обретения знаний» [Там же, С. 275]. В итоге: «система школьного бухгалтерского учета довлеет над работой учителей и оценками успехов учеников», что порождает «рутину с её механическими тестами на все варианты способностей» [Там же]. Веблен отмечает еще



¹ Это, на наш взгляд, – одна из первых постановок проблемы о среднем профессиональном и даже высшем профессиональном образовании для рабочих.

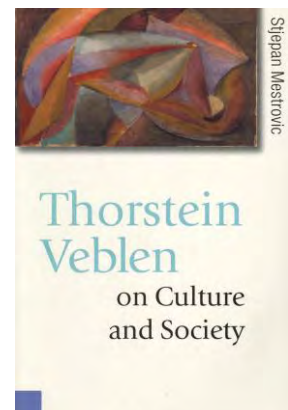
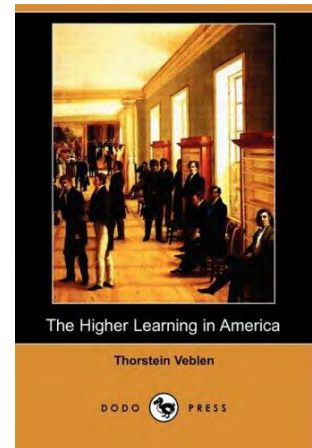
один важный момент коммерциализации обучения в школе: «экономическая политика таких школ в чем-то обретает характер конкурентного бизнеса», «эти школы конкурируют друг с другом как за учащихся, так и за фонды», «выставляя на первый план те аспекты школьной жизни, которые больше всего привлекают учащихся и спонсоров» [Там же, С. 276]. Особенно тревожит социолога, что «соображения деловой конкуренции и целесообразности» не только склоняют «к погоне за показными успехами», но и мешают осуществлению подлинных качественных изменений в системе образования [См.: Там же]

Тем самым, Веблен отстаивает как основной критерий оценки даже коммерческих учебных заведений не сумму дохода, а *качество обучения*. К сожалению, в период бурного развития различных форм и уровней коммерческого обучения в современной России основной ориентир был совершенно иным – доход, доход, доход.

Отмеченная опасность коммерциализации, по оценке Веблена, угрожает и университетам. Он видит, что в недавнем прошлом *в обучении в колледжах и университетах* произошли некоторые *существенные изменения* – «частичное вытеснение гуманитарных наук – тех отраслей знания, которые способствуют поддержанию традиционной «культуры», статуса, традиционных вкусов и идеалов, теми более близкими к реальной действительности отраслями, которые делают человека полезным для производства и общества» [20, С. 354]. Но эти преобразования системы обучения в высших учебных заведениях наталкивались на их «явно консервативную позицию». В итоге «каждый шаг вперед, который они делали, носил до некоторой степени характер уступки»; «в академические дисциплины наука проникала извне, чтобы не сказать снизу» [Там же, С. 354].

Ограниченность традиционализма Веблен соотносит и с тем, что «образование, содержанием которого является явное знание современных людей и современной действительности», выступает чем-то «низшим», «неблагородным», «позорным» [Там же, С. 354]. Да и позиция сторонников «классического образования» рассматривается им не с точки зрения нигилистического отрицания роли классического наследия, например, в эстетическом воспитании, формировании эстетического вкуса. Для него важнее другой критерий: насколько те или иные «взгляды и их выражение в тех или иных отраслях знаний в системе образования помогают или мешают коллективной жизни при современных производственных условиях, насколько они способствуют более легкому приспособлению к нынешней экономической ситуации» [Там же, С. 356].

Руководствуясь этим критерием, социолог обосновывает важный аргумент оптимальной структуры учебного плана вузов: «для приобретения знаний, которые не имеют никакой пользы, разве что в той мере, в какой эти знания по традиции включаются в сумму обя-



зательных для учащегося», расходуются «время и силы обучающегося» [Там же, С. 357]. По Веблену получается – расходуются зря, впустую.

Подход Веблена во многом поучителен, он ориентирует на оптимальное соотношение в рамках учебных предметов и академических дисциплин *исторического знания и современного знания*. Наиболее сложно это сделать в исторических курсах (хотя вряд ли целесообразно даже в курсе «Истории Отечества» говорить о современности или о самом недавнем прошлом лишь скороговоркой). Но знакомство с учебными программами вузов по культурологии и философии позволяет говорить, что на практике они нередко преподаются как история культуры или история философии.

Для него в целом *адаптация людей* к условиям сложнейшей переломной эпохи, которую он называл «*эпохой машинного процесса*» [19, С. 11], – одна из важнейших проблем для социологии. Он понимал сложность процесса адаптации: «Адаптация привычек, идеалов и устремлений к требованиям машинного процесса не всегда бывает полной, и у неподготовленного человека инстинктивно возникает отторжение этого процесса. Даже у наиболее подготовленных жителей промышленных городов, прошедших суровую школу индустриальной дисциплины, бывают периоды неприятия индустриальной системы» [Там же, С. 21. Прим.]. Его привлекала *инновационная* роль «изобретателей, инженеров, специалистов» («обширного класса работников умственного труда, который связан с развитием современной машинной индустрии» [Там же, С. 34]. Но он видел (наталкивался на них) сохранение *консервативных воззрений*, «стереотипов культуры мышления, унаследованных от дисциплины, присущей отдаленным и относительно примитивным фазам прошлого» [Там же, С. 56].

В связи с проблематикой образования в контексте адаптации к меняющимся социальным условиям обратим внимание – вслед за Козером – на используемое Вебленом понятие «*усвоенная неспособность*» (trained incapacity), которое характеризует проявление плохой адаптации, когда индивид был настолько основательно обучен и подготовлен к определенному роду занятий, что оказывался не способным эффективно действовать в другой ситуации. Именно эффективность его подготовки в прошлом приводит к несоответствующему поведению в настоящем [24, С. 147].

С учетом мнения Веблена в современных условиях особенно важно не только формировать у молодых специалистов профессионализм, но и профессиональную *гибкость*.

Критика капитализма велась Вебленом преимущественно в культурном ракурсе. Капитализм рассматривался как культура, основанная на примитивных инстинктах (хищничество и соперничество), культура, стоящая на пути технического и человеческого прогресса [7]. В поисках выхода он ограничился незначительными реформами и технократическими иллюзиями. И в этом была и его сила, и его слабость. Но его концепция университета опередила свое время, во многом определила пути



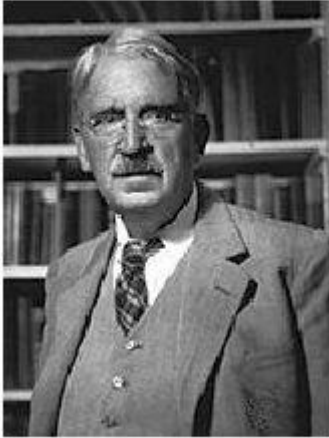
развития университетского образования в XX в., заметно обогатила развивающуюся социологию образования.

Список литературы:

1. Banks J. Thorstein Veblen // Raison, T. (ed) The founding fathers of social science. L.: Scholar Press, 1979. P. 119-146.
2. Diggins J. P. Thorstein Veblen: Theorist of the Leisure Class. Princeton University Press, 1999. 310 p.
3. Dorfman J. Thorstein Veblen and His America. N. Y.: Viking Press, 1935. 554 p.
4. Edgell St. Veblen in Perspective: His Life and Thought. Armonk, NY: M. Sharpe, 2001. 209 p.
5. Hunsaker T. B., Thomas D. E. Predicting public confidence in higher education institutions: An analysis of social factors [Электронный вариант] Режим доступа: <http://www.aabri.com/manuscripts/131565.pdf>
6. Mestrovic St. Thorstein Veblen on Culture and Society. L.: SAGE Publications, 2003. 197 p.
7. Perelman M. Thorstein Veblen: An American Economic Perspective [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://climateandcapitalism.com/wp-content/uploads/sites/2/2012/07/Perelmann-Veblen.pdf>
8. Tilman R. Thorstein Veblen and the Enrichment of Evolutionary Naturalism. Columbia: University of Missouri Press. 2007. 344 p.
9. Veblen T. The Evolution of the Scientific Point of View // University of California Chronicle. 1908, Vol. X, № 4. Pp. 395-416.
10. Veblen T. The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men. N. Y. : B.W. Huebsch, 1918. 286 p.
11. Veblen T. The Instinct of Workmanship and the Irsomeness of Labor // American Journal of Sociology. 1898-1899. Vol. 4. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://webpace.utexas.edu/hcleaver/www/368/368vebleninstinct.html>
12. Veblen T. The Place of Science in Modern Civilization // American Journal of Sociology. 1906. Vol. XI (March). Pp. 585-609.
13. Veblen T. The Vested Interests and the Common Man. N. Y.: B. W. Huebsch, 1919. 183 p. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3ll3/veblen/vested>
14. What Veblen Taught: Selected Writings of Thorstein Veblen. Ed. by W. Mitchell. New York, 1936.
15. Альтбах Ф.Дж., Салми Дж. (ред.) Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. М.: Весь мир, 2012. 410 с.
16. Ананьин О. Исследовательская программа Торстейна Веблена: 100 лет спустя [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/anandin_issledprogr/
17. Веблен Т. Ограниченность теории предельной полезности [Электронный ресурс] режим доступа: http://gllery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn.pl?type=in&links=../in/veblen/works/veblen_w2.txt&name=veblen&img=works.jpg
18. Веблен Т. Почему экономическая наука не является эволюционной дисциплиной // Истоки. Из опыта изучения экономики как структуры и процесса. М: Изд. ГУ-ВШЭ, 2006. 10-32
19. Веблен Т. Теория делового предприятия. М.: «Дело», 2007. 288 с.
20. Веблен Т. Теория праздного класса / Пер. с англ. Вступ. ст. С. Г. Сорокиной. Общ. ред. В.В. Мотылева. М.: Прогресс, 1984. 336 с. [Электронный вариант] Режим доступа: <http://libes.ru/362643.html>
21. Гигина О. Гуру менеджмента – Торстейн Веблен [Электронный ресурс] Режим доступа: http://modernlib.ru/books/gigina_olga/veblen_torsteyn/read/
22. Дихотомии Т. Веблена // Американский институционализм [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rus-lib.ru/book/35/eb/26/312-329.html>
23. Козер Л. Мастера социологической мысли. Идеи в историческом и социальном контексте / Пер. с англ. Т. И. Шумиловой; под ред. И. Б. Орловой. М.: Норма, 2006. 528 с.

24. Козер Л. Торстейн Веблен // Козер Л. Мастера социологической мысли. Идеи в историческом и социальном контексте / Пер. с англ. Т. И. Шумиловой; под ред. И. Б. Орловой. М.: Норма, 2006. С. 135-195.
25. Майровски Ф. Философские основания институционалистской экономики // Terra economica. 2013. Т. 11. № 3. С.72-83.
26. Мчедлов М. П. и др. Религия в зеркале общественного мнения // Социс. 1994. № 5. С.9-10.
27. Сорокина Т. Торстен Веблен: его место в науке // Экономические науки. 1990. № 7. С. 90-94.
28. Уроки для бизнес-школ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.strategy-business.com/article/08111?gko=3daa3>
29. Хайлбронер Р. Л. Дикарское общество Торстейна Веблена // Хайлбронер Р. Л. Философы от мира сего. Великие экономические мыслители: их жизнь, эпоха и идеи / Пер. с англ. И. Файбисовича. М.: Астрель, 2011. С. 432 с. С. 269–315

6.5. Дж. Дьюи: философские основы социологии образования



Джон Дьюи
John Dewey
1859-1952

Решение завершить классический этап развития социологии образования анализом взглядов выдающегося американского педагога и философа Дж. Дьюи достаточно противоречиво.

Действительно, границы его жизни выходят далеко за рамки классического этапа, а его научное творчество достаточно многогранно. Как справедливо отметил историк и теоретик педагогики Б. М. Бим-Бад, «Дьюи прожил почти сто лет, и он работал до последних лет. Плодовитый автор, он оставил после себя около тысячи публикаций – 40 книг, 800 статей, 100 рецензий и еще много предисловий и послесловий к книгам других педагогов, психологов, философов, политиков, историков, логиков, эстетиков, этиков и правоведов» [4]. И было бы очень большой натяжкой отнести Дьюи к

классикам социологии.

Да, Дьюи, прежде всего, *философ*, представитель течения *прагматизма* (от греч. *pragm* – дело, действие)¹, точнее – *инструментализма*². Но социологи образования не могут оставить без внимания замечание Б. Рассела о Дьюи: «Он никогда не был так называемым «чистым» философом. Особенно он интересовался образованием, и его влияние на американское образование очень велико» [31]. Хотя, как отмечал Рассел, это влияние не может рассматриваться однозначно: «Возможно, он...не всегда был удовлетворен практической деятельностью тех людей, которые объявляли его своим учителем, но ведь каждое новое учение на практике всегда связано с некоторыми нелепостями и излишествами. Это, однако, не так уж страшно, как можно подумать, потому что ошибки нового гораздо легче заметить, чем ошибки, ставшие традиционными» [Там же].

Наш подход учитывает тот факт, что Дьюи скорее философ образования [6, 8, 17, 18, 27]. Но мы солидарны с мнением, все более утверждающееся в социологии образования: «Существенное влияние на становление и развитие новой отрасли социологического знания оказала прагматическая концепция образования Джона Дьюи» [25, С. 321]. Именно такой ракурс анализа и станет для нас определяющим в данном разделе. Тем более что сам философ считал «теорию образования» «частью социальной теории» [18, С. 184], а философию определял как «общую теорию воспитания».



¹ Направление в философии, которое признает истинным лишь то, что дает практически полезные результаты.

² Разновидность прагматизма, сторонники которой считают сознание (ум или интеллект) средством приспособления к изменяющимся условиям среды.

Важнейшая характерная черта подхода Дьюи к проблематике образования – *научность*. В его характеристике *науки* особенно значим акцент на «поиск», на «первооткрывание». В определенной мере преувеличивая, Дьюи считал, что «прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям», «находится близко, очень близко к состоянию научного мышления» [15]. Одновременно он отвергает «*смирение пред властью незыблемого*», «*рутинность привычки*», которая «склонна умерщвлять ... научное исследование», «стоит на пути открытий и препятствует энергичному труженику от науки» [18, С. 10].

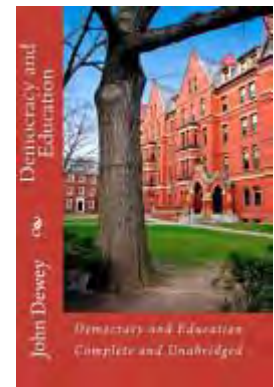
Исходя из общего принципа трактовки науки, «проложившей себе столь широкую дорогу в область реальных забот человеческого существования» [Там же, С. 16], Дьюи рассматривает и *социологию*. Его оценка достаточно жесткая: если наука «компетентна в отношении физических, а теперь еще все более физиологических параметров бытия», то она «бессильна в решении вопросов первостепенной для человека важности – тех самых, которые касаются только его, необходимы только ему, задаются только им самим» [Там же]. Такое отставание

«Каждый великий успех науки имеет своим истоком великую способность дерзать воображения» Д. Дьюи [1, С. 242].

социальных наук от естествознания определяет вывод Дьюи, что наука в целом «еще половинчата и несовершенна» [Там же].

Отсталость науки об обществе он соотносил и с резким *разграничением отдельных* социальных наук. «Антропология, история, социология, мораль, экономика, политическая наука, – писал Дьюи, – каждая из этих отраслей идет своим путем, обходясь без систематического плодотворного взаимодействия с другими отраслями» [15]. Как видим, Дьюи считал наиболее оптимальным в развитии социальных наук их единство и взаимодействие.

Дальнейшее *развитие социологии* связывается им с преодолением *разрыва* между «впечатляющими...техническими приемами» и «поверхностными и сравнительно банальными выводами» [18, С. 15]. Подобный разрыв соотносится с тем, что «из сферы «социологической» теории исключаются основные интересы, связи, активные движущие цели человеческой культуры», что «научность» исследования рассматривается как не имеющая к ценностям «никакого отношения». Но самое важное (что имеет отношение и к отраслевым социологиям, включая социологию образования) – жизнь человека в ракурсе социологии все еще «распадается на лоскуты и фрагменты»: «приобретение здоровья», «углубление в религию», «получение знаний, исполнение обязанностей добродетельного гражданина, общение с высоким искусством и т. д.» [Там же]. Преодолеть это, по мнению Дьюи, значит осознать: «у каждой ситуации есть своя уникальная цель и что вся личность должна быть связана с ней без остатка». Эту идею он конкретизирует на примере *здоровья* («стремясь к здоровью, человек просто хочет жить здраво, и этот результат так влияет на всю остальную деятельность в его жизни, что здоровье никак нельзя выделить из нее и



считать отдельным и независимым благом» [Там же, С. 108]). Данный целостный подход справедлив и применительно к *образованию*, да и к другим ценностям.

Обобщающий характер философии образования Дьюи проявлялся, прежде всего, в обосновании *социальной роли образования*. Её понимание опирается на *взаимосвязь общества и индивидов*. Выделяются три альтернативы [Там же, С. 119]:

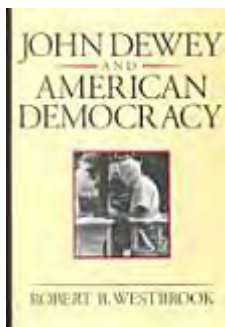
- 1) общество должно существовать во благо индивидов;
- 2) у индивидов должны быть такие цель и образ жизни, которые для них установило общество;
- 3) общество и индивиды – это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им.

Именно с *взаимодействием общества и индивида* соотносит философ свою трактовку общества («общество есть известное количество спаянных между собой людей, объединенных общей линией работы, общим духом и общими для всех задачами» [19]) и представление о *демократии*. Все значение демократии для него проявляется в факте, «когда каждая личность принимает ответственное, сообразное своим способностям участие в формировании целей и политики социальной группы, к которой она принадлежит» [18, С. 130]. С таким участием соотносится «*полноценная образованность*», которой противопоставляется «*ограниченная образованность*», когда функции личности «ограничены чем-то техническим и специальным, либо какой-то малозначительной для жизни формой отношений» [Там же].



Трактовка образования обогащается Дьюи на основе *взаимосвязи социального и индивидуального, личностного*. «Человек, которого мы обучаем – это социальная личность, а общество – это органичное сообщество индивидов», – отмечает философ. При этом, если, говоря о личности ребёнка, отбросить социальный фактор, останется только «абстракция», если же при изучении общества не учитывать личностный фактор, – останется только «инертная и безжизненная толпа» [14]. «Идеальная школа» в представлении философа «есть примирение индивидуальных и общественных идеалов» [Там же].

Перспективы развития общества у Дьюи были связаны с *демократией*.



Его понимание демократии – скорее социологическое. Для него «демократия» – нечто большее, чем просто «определенная форма правления», это – «форма совместной жизни, форма взаимобмена опытом» [12, С. 85]. С этим соотносились «*индивидуальный*» («каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности») и «*групповой*» («вы-

свобождение потенций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы») аспекты демократии [19, С. 108].

Критерием становления *подлинно демократического общества* для Дьюи являлось то, насколько «постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных» [32, С. 85]. *Демократия* в его трактовке оказывается неразрывно связанной со *свободой* и *равенством*. В демократическом обществе, – подчеркивал Дьюи, – должны быть обеспечены «возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения», «высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию». Каждый член общества должен быть признан «индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным» [18, С. 158] – эту идею Дьюи считал «стержнем всякого серьезного образования».

Мышление Дьюи «строилось на нравственном убеждении, что «демократия есть свобода», и он посвятил свою жизнь построению его философского обоснования, активно боролся за его реализацию. Ни в одной другой области приверженность Дьюи демократии и идее интеграции теории и практики не проявлялись с такой очевидностью, как в его деятельности педагога-реформатора»

Р. Б. Вестбрук [5a],

Сформировать таких людей и призвана, по Дьюи, школа («общественная школьная система»), которую он рассматривал как «единственный фундаментальный инструмент», «творящий лучшее общество» [Цит. по: 6]¹. «Школа в условиях демократии, – писал он, – если только она верна своей роли образовательной инстанции, служит осу-

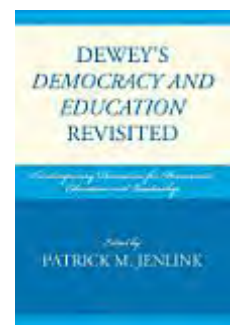
«Главная цель педагогики Д. Дьюи, ее альфа и омега – образование субъекта демократии»

Г. Б. Корнетов [24],
историк педагогики

ществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, то есть энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности» [18, С. 159].

Образование, по Дьюи, представляет собой «перестройку или реорганизацию опыта, которая

расширяет его смысл и увеличивает способность человека для последующего опыта» [12, С. 76]. Любые достижения образовательной деятельности («дисциплина, культура, социальная эффективность, работа над собой, улучшение собственного характера») выступают индикаторами «растущей способности достойно участвовать в развивающемся общем опыте» [Там же, С. 323]. Только вырабатывая у учащихся установку «жить сознательно – это постоянно жить заново», формируя «личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта», школа



¹ Дьюи считал, что «общественные устройства, законы и институты» (важнейший среди них – школа) «созданы для человека, а не человек – для них» [18, С. 122]. Одновременно он подчеркивал их воспитательную, «человечотворческую» роль как «средств сотворения индивидуумов», создающих условия «для раскрепощения человеческих способностей, превращения их в реальную силу» [Там же, С. 124].

«сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен» [Там же, С. 323]. Тем самым, проблема школы как социального института была поставлена Дьюи в иной плоскости (позднее развитой Р. Мертоном) – *насколько эффективно она выполняет реальные социальные функции.*

«Образование должно идти из опыта, от опыта, для опыта»

Дж. Дьюи

Общество, развивает Дьюи свою теорию опыта, «включает все способы, которые люди, объединившись, используют для обобществления опыта и выработки общих интересов и целей» [18, С. 125]. Но одновременно в качестве гарантии коллективной работоспособности и могущества рассматриваются «свобода и участие всего разнообразия индивидуальных способностей в проявлении инициативы, планировании, предвидении, энергичном действии и терпении в реальном деле» [Там же].

Акцент на *опыт* приводит Дьюи к более широкому пониманию *образованности*. Он считает крайне важным «еще в школьных стенах» сформировать у учащихся понимание: «знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом»; «личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба»; «просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями» [18, С. 158].



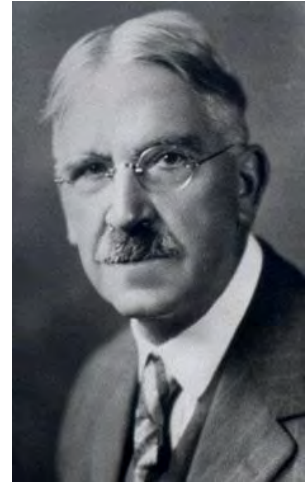
В русле трактовки образования как «реконструкции» опыта Дьюи разграничивает «*формальное*» (в том числе – «*специализированное*») образование и «*неосознанное*» образование, в которое люди включаются с момента рождения и которое «постоянно формирует способности человека, насыщая его

сознание, формируя его привычки, помогает развиваться его идеям, чувствам и эмоциям» [14]. Роль «*неосознанного*» образования, благодаря которому «человек постепенно вырастает до способности использовать всё лучшее из интеллектуального и духовного наследия», «главного богатства, накопленного цивилизацией» [Там же], он даже несколько преувеличивает (возможно, в связи с распространенной недооценкой). «Сам процесс жизни сообщая, – подчеркивает Дьюи, – расширяет и освещает опыт, стимулирует и обогащает воображение, порождает ответственность за точность и живость мысли и высказывания» [11].

Но и значимость «формального» образования («структурирование этого процесса и направление его в какое-либо русло» [Там же]) не отвергается. «*Специально организованное обучение молодежи*» позволяет преодолеть «случайный характер» образования, которое «извлекает для себя каждый, просто живя среди других людей» [Там же]. Более того, акцентируя «*принцип социальной преемственности*» («В человеческом обществе вместе с физическим воспроизводством воссоздаются верования, идеалы, надежды, счастье, горе, занятия» [Там же]), Дьюи образование в самом широком смысле рассматривал как «средство социальной преемственности». Именно «процесс передачи знаний» обеспечивает существование общественной жизни. Общаясь со старшими,

младшие «учатся у них действовать, думать, чувствовать», получают от них «поток информации об идеалах, надеждах, ожиданиях, нормах, мнениях». Без этого человеческое общество «не может существовать». Обобщая, философ определяет *образование* как «дело жизненной необходимости» – «необходимости учить и учиться для продолжения существования общества» [Там же].

Нельзя не отметить и глубину подхода Дьюи к взаимосвязи *«формального»* и *«неформального»* образования. С одной стороны, подчеркивается: «Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества» [Там же]. Связано это с тем, что оно «открывает путь к такому виду опыта» («книжные знания»), «который был бы недоступен» при продолжении образования «только неформальным путем». С другой стороны, высказывается опасение, что «формальное обучение» «легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным» [Там же]. Оно может утратить непосредственность и игровой характер, перестать быть «по-настоящему личным и жизненно важным». Отсюда Дьюи и обосновывает как важнейшую проблему «философии образования» (на наш взгляд, и социологии образования) «найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования» [Там же].



Идеи Дьюи об *«образовательной направленности»*, *«образовательном значении»* общения («и, следовательно, подлинно социальной жизни») [Там же] были новаторскими для своего времени. На наш взгляд, они сохранили свою значимость и сегодня, выделяя *коммуникативный* аспект в *непрерывном образовании*.

Рассматривая будущее образование как *демократическое* по характеру и направленности [10], Дьюи прекрасно осознавал, насколько сложным и трудным будет путь к нему. Поэтому он сам проводил эксперименты по созданию «новой школы», изучал разнообразный опыт педагогов-реформаторов¹.

«Я верю, что образование есть фундаментальный метод социального прогресса и реформ»

Д. Дьюи [14]

Дьюи серьезно углубил *социальный реформизм*, трактуя *школу* как средство возрождения общества, объединяющегося вокруг школы [3], видя в *«воспитании гибкой, творческой, кооперативной и лояльной личности»* средство «совершенствования социального устройства» [Там же]. Идея «общество может быть реформировано через школу» [Цит. по: 27] пронизывает все творчество Дьюи.

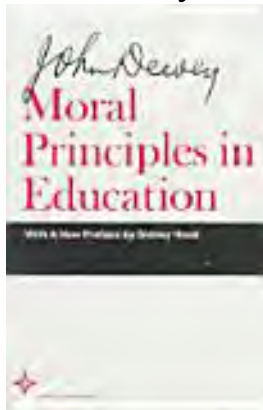
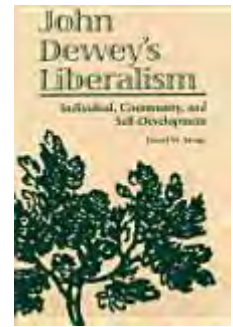
Острые критики Дьюи (идеал которого – демократия, свобода, равенство)

¹ Анализ движения «Новая школа» («Трудовой школы» Г. Кершенштейнера, «Школы действия» А. Лая, Вальдорфской школы Г. Штайнера, школы М. Монтессори, «Школы для жизни, школы через жизнь» Ж. Декроли, сельских воспитательных домов Г. Литца и др.) выходит за рамки нашего – преимущественно социологического – анализа [См.: 21, 23, 26, 28, 29, 30, 32, и др.]. Но мы считаем необходимым подчеркнуть, что Дьюи дал наиболее общее и глубокое философское обоснование этого реформаторского движения, и его идеи созвучны с идеями этих педагогов-реформаторов рубежа XIX-XX вв.

направлено против *социального расслоения*, особенно *против его проявления в образовании*¹ (когда существуют как бы две школьные системы: одна – «для детей родителей, у которых больше досуга», другая – «для детей тех, кто зарабатывает на жизнь»; когда эти системы различаются содержательно – «чересчур книжное образование» одних и «ультра практическое» для других [Цит. по: 27]). В качестве негативных моментов такого разделения Дьюи отмечает «неблагоприятное» влияние на «развитие взаимных симпатий людей», углубление «различий в умственных и моральных навыках, идеалах, взглядах». Такой путь – «разделение школ» – Дьюи считает «абсолютно чуждым духу демократии» [Цит. по: 21]).

Но и *уравнительность* для Дьюи не идеал. Основной недостаток «традиционной» школы, по его оценке, – стремление подравнять всех учащихся по ранжиру: «ученики всегда выстроены в прямой ряд, ходят гуськом, получают знания по одному и тому же методу и обязаны их «возвращать» совершенно одинаково» [Цит. по: 21].

И еще один важный момент – Дьюи не приемлет насильственных, радикальных методов социального переустройства. Значимость школы как «инструмента социального прогресса и реформ» соотносится с тем, что школа – это «первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-нибудь общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума» [18, С.



159]. Конечно, в данном подходе проявляются просветительские иллюзии Дьюи. Но одновременно он приводит типичные аргументы в *противопоставлении реформ и революций*: «Преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, – преходящи и непрочны» [14]. Воспитание, по Дьюи, «регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания» [Там же]. Именно поэтому воспитание «представляет основной метод социальных преобразований и прогресса», «единственно надежный метод социального переустройства» [Там же].

Обосновал Дьюи и *механизм* такого воспитания. Каждая школа должна превратиться «в зародыш общественной жизни», «воспитать и выработать из каждого ребенка» члена маленькой общины, «пропитать его духом служения

¹ На смену *социальному неравенству* (его следствие, по Дьюи: «едва ли один процент из всех детей школьного возраста достигает того что мы называем высшим образованием, только пять процентов доходит до стен средней школы; в то время как более чем половина всех школьников покидает школу даже до окончания курса пятилетнего элементарного обучения» [19], должно прийти *равенство возможностей*. «Школы должны быть устроены так, – отмечал он, – чтобы они на деле, а не только на словах снижали влияние хозяйственного неравенства и обеспечивали всем представителям подрастающего поколения равные возможности для будущего продвижения по службе» [10].

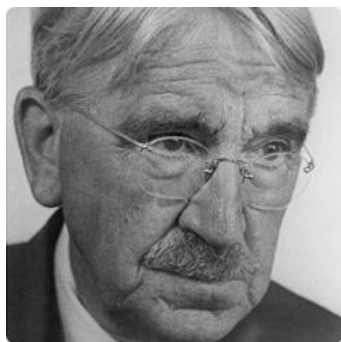
обществу и снабдить его средствами для творческой самостоятельности». Лишь при этих условиях «мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным» [19].

Обратим внимание и на еще один важный момент в трактовке Дьюи реформы (что весьма значимо и для понимания *образовательных реформ*). Он обращается к дискуссии: с чего должны начинаться реформы – «с индивида или с институтов»? Его позиция – с их *взаимосвязи*. «Институциональные изменения» рассматриваются им как «чисто внешние», способные «прибавлять удобства и комфорта в жизни, но не ...нравственный прогресс». Но и перекладывание «бремени социального совершенствования на свободную волю» индивида при игнорировании специфики внешней среды мало эффективно» [18, С. 123].

Не менее значим и обоснованный Дьюи переход при осуществлении школьной реформы от «индивидуалистической точки зрения» («учреждение, которое касается только учителя и ученика или учителя и родителей» [19]) к «более широкой или общественной точке зрения» [Там же]. В противном случае, уверен Дьюи, «изменения в школьных установлениях и обычаях будут иметь вид произвольных измышлений отдельных учителей; в худшем случае – скоропреходящих фантазий, в лучшем же случае – улучшений лишь в некоторых мелочах» [Там же]. И вновь приходится признать, как часто широковещательные преобразования в сфере образования и в нашей стране, и в мире превращались или в «скоропреходящие фантазии», или в «мелочные улучшения»...

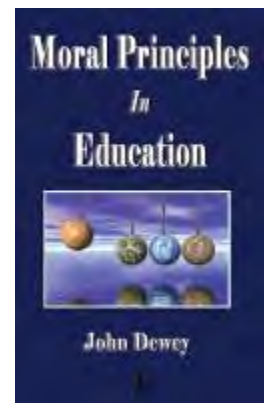
Конечно, Дьюи верил в возможности школы в воспитании гражданских качеств, порой даже преувеличивал эти возможности. Но одновременно он понимал: «беда нашей школы заключается в том, что она стремится приготовить

будущих членов гражданского общества в условиях, в которых этого гражданского духа почти не замечается» [Там же]. И выясняется – школа не всесильна. Ее успешное функционирование социально обусловлено. Без утверждения «гражданского духа в обществе» школа не сможет сформировать «гражданина».



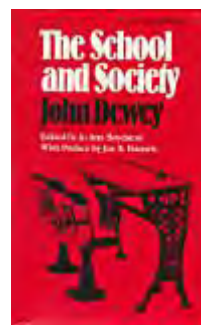
Предпосылка качественного обновления образования, по мнению Дьюи, – «наша ускоряющаяся, сложно-устроенная массовая цивилизация», «делающая даже маленьких детей частью огромного мира» Она «с необходимостью требует изменения в школьной программе и педагогической практике» [13].

«Потребность в перестройке образования», определяющая необходимость «срочно пересмотреть основные идеи традиционных философских систем», по Дьюи, связана с «глубокими изменениями в социальной жизни, сопровождающими прогресс науки, революцию в промышленности и развитие демократии» [12, С. 299]. «Мощные социальные сдвиги невозможны, – подчеркивает он, – без соответствующих реформ образования, они неизбежно подводят людей к



вопросу о том, какие идеи и идеалы в них породят эти социальные изменения и какого пересмотра требуют ценности, унаследованные от прежних этапов развития культуры» [Там же].

И тут Дьюи выходит, как нам кажется, на *социологическое обоснование образовательных реформ*. «Когда пытаешься адаптировать учебную программу к социальным запросам, сразу же возникает необходимость однозначно сформулировать эти запросы», — отмечает он¹. И далее перечисляет те вопросы, ответы на которые позволяют прийти к такой однозначной формулировке: Каковы у социальных запросов «сильные стороны, на которых следует акцентировать внимание учащихся, и каковы их слабые стороны, которые дети должны понять? Правильно ли это воспитывать молодёжь в стремлении сохранить всё таким, как оно есть сегодня, или она должна стремиться к переменам, переосмыслять ценности и находить благо в изменении? Какое количество данных и фактов о нашей цивилизации необходимо детям, чтобы дать им представление о современном мире? Сколько им необходимо, чтобы стать развитой личностью, уметь пользоваться свободным временем и поддерживать необходимые традиции?» [Там же].



Весьма актуальны слова Дьюи: целью приобретения знаний не могут быть «знания сами по себе», главное — «найти путь, как добывать знания, когда они нужны» [См.: 27]. Именно *поисковый характер обучения* является определяющим в его характеристике образования. Примечательны те методические требования к сообщению новых знаний, которые Дьюи сформулировал; 1) «сообщение материала необходимо»; 2) «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью и неподвижностью»; 3) «материал, доставленный путем передачи, должен относиться к вопросу, жизненному для личного опыта учащегося» [12, С. 212]. Представляется, что данный подход



позволяет глубже понять смысл и суть теории Дьюи об образовании как «реконструкции» опыта, является достойным ответом тем критикам, которые обвиняли его в якобы «ненужности» школы для обучающегося «на опыте жизни» ребенка. Напротив, по Дьюи, *школы нужны*. Их возникновение связано с усложнением традиций общества и фиксацией значительной части культурного багажа в письменном виде, когда «им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми» [12, С. 24].

Но одновременно возникает и на каждом историческом рубеже решается по-новому вопрос «*как и чему учить*»? Противопоставление «*традиционной*» и «*новой*» школы — попытка Дьюи ответить на этот вопрос. Такое противопоставление (на наш взгляд, ско-

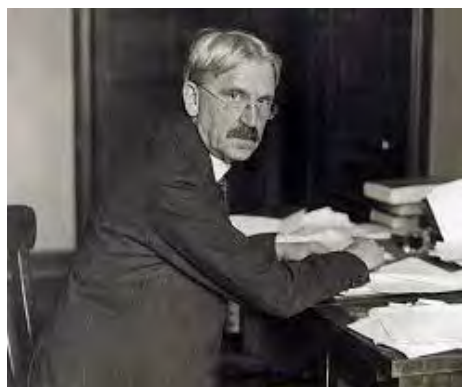
¹ «Социальные запросы» своего времени Дьюи связывал с кардинальным изменением «основных черт мира»: «последние сто лет мы пользуемся такими понятиями, как «научная революция», «промышленная революция» и «политическая революция» [18, С. 5].

рее социологическое, чем педагогическое) имеет в творческом наследии Дьюи особую значимость.

Весьма интересно проводившееся Дьюи (пусть и несколько механистически) разграничение двух основных подходов к организации процесса в школах:

- *традиционного, «знание ориентированного»* («формирование личности извне»);
- *«лично ориентированного»* («образование – раскрытие врождённых способностей, идущее изнутри»).

Истинное воспитание, считает Дьюи, «не есть что-то налагаемое извне», оно проявляется как «рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет» [19]. На этой основе Дьюи серьезно углубляет понимание



культуры (особенно в сравнении с рассмотренной выше позицией Уорда). Для него она – «не наружный лоск»¹, а «развитие гибкости воображения, расширение его объема и отзывчивости» [Там же].

Существенный вклад вносит Дьюи и в понимание взаимосвязи *школьного* и *домашнего* воспитания. Дом рассматривается им как «форма общественной жизни, в которой ребенок рос, и в связи с которой он получал нравственное воспитание». Соответственно задача школы определяется так: «расширить и углубить понимание ценностей, привитых дома» [14]. Роль домашнего воспитания соотносится с тем, что «эффективное образование возможно лишь в одном периоде жизни, в детстве; и если это время упустить, последствия будут непоправимыми». Поэтому Дьюи считает крайне важным установить в социуме «правила, влияющие на действия родителей в отношении своих детей». Роль школы в разработке этих правил и помощи родителям настолько велика, что Дьюи даже предлагает тех, «кто не являются родителями», облагать «налогом на поддержание школ» [См.: 15].

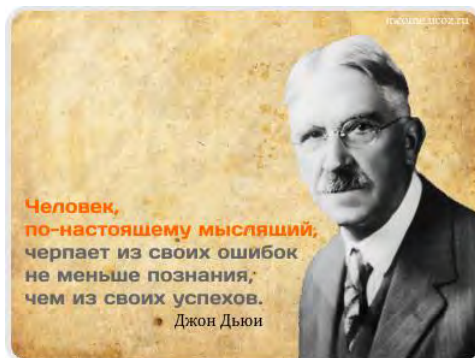
Традиционная школа, по характеристике Дьюи, – это «слушание», «пассивность, впитывание»², когда «есть некоторый готовый материал, приготовленный попечителем учебного округа, советом, учителем, из которого ребенок должен впитать в себя возможно больше и в наименьший срок» [19]. Своеобразным родом «слушания» Дьюи считал и «простое учение уроков из книги». При этом подчеркивал: «Чужие слова и книги могут дать нам знания, но воспитывает опыт» [19]. В понимании опыта акцентировался *самостоятельный опыт* самого человека, который делает его «счастливее, приспособленнее к жизни в ходе осознания своих способностей и применения этих способностей к окружающей материальной и общественной жизни» [20]. Даже ошибки, допускаемые в самостоятельном познании, крайне поучительны.

¹ Дьюи использует образное сравнение: «не фанера красного дерева, наклеенная поверх простого» [Там же]

² Особенно это характерно для начальной школы: «Статистические данные показывают, что от 75% до 80% всего времени, проводимого детьми в школе, они тратят на механическое обучение чтению, письму и арифметике» [19]. Эти три предмета (read, write, arithmetic) получили обобщенное название «3 г».

Для Дьюи «традиционная школа» ограничена уже потому, что «преувеличивает значение школьных знаний сравнительно с тем, что приобретается ребенком из жизни вообще» [Там же]. В итоге «школы слишком заняты сообщением детям знаний взрослых» [Там же]. Именно это положение Дьюи чаще всего подвергалось и подвергается критике. Возможно, критики и правы, особенно с учетом растущего разрыва между «знаниями взрослых» (тем более – в условиях информационного бума) и опытом детей. Но это не снимает в подходе Дьюи самого главного – акцента на активность детского познания, которого так не доставало в «традиционной школе».

Все в ней было «приспособлено «для слушания», «все указывает на зависимость одного ума от другого» [19]. Основная задача ученика в ней – «поглотить наибольшее количество фактов и истин»¹. Это поглощение исключительно дело личных способностей ученика, и успех в нем может только развить эгоизм, тщеславие. Обычная школа учебы совершенно лишена общественного значения: от успехов данного ученика не будет никакой истинной общественной пользы» [Там же]. Следствие стремления школы «внедрять в ученика побольше знаний» – возникновение «дурного вида соревнования», когда он желает «перещеголять товарища в количестве выученного» [Там же].



В «традиционной школе», продолжает Дьюи свой критический анализ, «все направлено к тому, чтобы возможно было управиться с наибольшим количеством детей; чтобы возможно было работать с детьми en masse, как с совокупностью единиц; это опять говорит о пассивной роли детей» [Там же]. Концентрированным выражением этой пассивности является трактовка ребенка как существа «слушающего».



Дьюи чутко уловил серьезную угрозу *массовизации образования* (начального, а в перспективе и более высоких ступеней) – «нет никакой необходимости принаравливать к разнообразным возможностям и запросам»; «есть известная сумма – установленное количество готовых выводов и сведений, которые предназначаются для усвоения всеми детьми без разбора в положенное время» [Там же]. Или более обобщенно и кратко – «однообразие программы и метода».

В конечном счете, все недостатки «традиционной школы» у Дьюи сводятся к определяющему: центр тяжести

¹ Дьюи рисует картинку типичного школьного класса: «стол для учителя, несколько стульев, голые стены»; «ряды уродливых парт, расставленных в геометрическом порядке и в таком количестве нагроможденных, чтобы в комнате оставалось как можно меньше места для движения» [19].... С грустью приходится признаться, что и спустя много лет именно в таком классе учился я, мои сыновья и мои внуки (правда, у внуков появились столы).

«лежит *вне* ребенка. Он лежит на учителях, на учебнике, везде, где угодно, но только не в непосредственных инстинктах¹ и активной работе самого ребенка» [Там же].

Это подводит его к идее «детоцентристской» революции в образовании: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования за-

«Относитесь к детству с благоговением, не спешите судить детство положительно или отрицательно». Эти слова Руссо – своеобразный ориентир для Дьюи [20].

ключается в перемещении центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются» [Там же].

Идея «детоцентризма» на рубеже XIX-XX вв. буквально носилась в воздухе. Не отклоняясь далеко

от анализа взглядов Дьюи, наиболее четко выразившего эту идею, сошлемся на книгу шведской исследовательницы Э. Кей «Век ребенка». Кей считала необходимым формирование у человека сознания «святости будущего поколения», чтобы заботы о воспитании нового поколения превратились в основную задачу социальной жизни и ту исходную точку, на основе которой будут рассматриваться все другие проблемы² [15, С. 2].

«Основой и исходным пунктом всех вопросов преподавания должен стать ребенок, как развивающееся существо, и его потребности, а не материал и его ценность для взрослого»

В. Лай, теоретик «школ действия» начала XX в.



В «новой школе», по замыслу Дьюи, самое главное, чтобы «ребенок мог бы строить, творить и самостоятельно исследовать» [Там же]. Вместо сообщения ученикам тысячи готовых «идей» важно «проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые

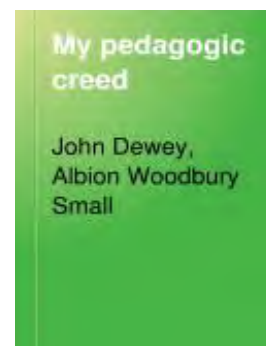
¹ Характерна предложенная Дьюи классификация инстинктов, «детских импульсов»: социальный инстинкт, постройительный инстинкт (инстинкт что-нибудь делать), инстинкт любознательности, выразительный инстинкт (влечение к искусству) [19].

² «...через поколение, которое мы себе создаем, – писала Кей, – мы можем до известной степени, как свободные существа, предопределить грядущие судьбы человечества. И XX век будет веком ребенка. Он будет им в двойном смысле: взрослые поймут, наконец, душу ребенка и, кроме того, сами они будут как дети. И лишь тогда обновится социальный строй» [22, с. 133]. На этой основе и должно было произойти коренное изменение характера школьного обучения. Школа, считала Кей, должна строить обучение и воспитание, исходя из индивидуальности каждого ученика, обеспечивая при этом преемственность связь с домашним воспитанием, организуя широкую самостоятельность школьников и способствуя развитию у детей всех присущих им дарований. Предоставить природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы – в этом заключается воспитание [Там же, С. 87].

«идеи»¹ [12, С. 211]. Основное социальное следствие изменения характера учебной деятельности таково: «С того момента, как дети начинают работать активно, они без посторонней помощи превращаются в индивидуумов; они перестают быть массой» [19]². Критика современной школы у Дьюи становится своеобразной «защитой» ребенка. Это школа, по его оценке, «не создает людей, способных к выносливости и творческой деятельности; она пренебрегает тем, что необходимо ребенку в настоящем, а ведь на деле ребенок живет полной жизнью каждый год, каждый час, и совершенно не ждет мгновения, определенного ему для жизни взрослыми, – мига, когда школьные годы будут позади» [20]. Как «естественное и необходимое следствие подобных ошибок» рассматривается им «нелюбовь детей к школе» [Там же].

Дьюи идет дальше – он подчеркивает необходимость изменения ориентации школы как учебного заведения: в новой школе «жизнь ребенка становится все определяющей целью». Это не снимает задачи обучения, но «жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее» [Там же].

Дьюи солидарен с позицией американской женщины-социолога Дж. Аддамс, основательницы благотворительного общественного центра (settlement house³) в Чикаго Халл-хаус. В селтльменте не было систематического обучения, основной ориентир – «учить из самой жизни и самой жизнью» [27]. Этот подход вытекает из более общего понимания – «жизнь, которою живет индивидуум, сопряжена с жизнью природы и общества» [19]. И это определяет двуединую задачу школы – и обеспечить полноценную *школьную жизнь ребенка*, и подготовить его к более широкой *социальной жизни*.



«Воспитание – это процесс жизни, а не подготовка к будущей жизни» Д. Дьюи

На смену «накачивания» в «новой школе» приходит «развитие», в ней должны эффективно использоваться «все необходимые средства, содействующие росту ребенка» [Там же].

Важнейшим из этих средств Дьюи считал *активизацию мыслительной деятельности учащихся*. Как отметила во вступлении к его книге «Психология и педагогика мышления» М. Р. Битянова [16], «...в ней обсуждаются вопросы животрепещущие для современного школьного образования, стремящегося не просто «нашпиговать» школьника современным знанием, а научить его эф-

Добрая школа – это хорошо, умная школа – это великолепно, но ребенок должен быть еще и подготовлен к жизни. Д. Дьюи

¹ И в оснащении «новой школы» поэтому у Дьюи самое важное – «мастерская, лаборатория, материалы, инструменты, необходимое место», где дети «строят, творят, самостоятельно исследуют» [19]. Справедливости ради отмечу, что уже в моей школе мастерская и лаборатории появились, но лишь как дополнение к классным комнатам, где проводились отдельные уроки.

² Дьюи отмечает усложнение задач преподавателей, когда возникает необходимость «иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой» [16].

³ В селтльменте работали детские ясли, библиотека, гимнастический зал, переплетная мастерская, коммунальная кухня, художественная студия, пансион для молодых работниц и др. Это комплексное социальное учреждение было ориентировано на решение социальных проблем беднейших слоев населения, в т.ч. семей эмигрантов из Европы.

фективным приемам интеллектуальной переработки информации и ее творческого развития, дать импульс процессам самообразования» [16].

«Мышление – единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум».

Д. Дьюи

Сам философ отмечал ненужность «загромождения памяти фактами», считал важным «отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях». Вместо этого он предлагал, чтобы «дети

знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания» [12, С. 208]. Современный ориентир (от «научить чему-то» к «научить учиться») удивительно созвучен с идеям Дьюи.

Источник «мышления» Дьюи связывает с «проблемной ситуацией»¹. В известной мере Дьюи методологически обосновал ставшее позднее широко распространенным «*проблемное обучение*». Мир – в его понимании – пространство проблемных ситуаций, которые человек должен преодолевать. И задача образования – дать людям знания и умения, необходимые для решения возникающих проблем².

«Образование означает создание пронизательного ума, который предпочитает не оглуплять себя сам и не давать оглуплять себя другим... Когда это произойдет, школы станут дерзкими форпостами человеческой цивилизации и удивительно интересными местами»

Д. Дьюи



«Способности ребёнка пробуждаются под действием требований социальных ситуаций, в которые он попадает», – такова, по его мнению, основная характеристика «истинного образования» [14]. Проблемные, социальные ситуации и реакцию на них Дьюи ставит в широком *социальном* контексте. Именно требования социальных ситуаций заставляют ребёнка «действовать как члену общества, выбираться из свойственных ему узких границ действий и чувств, и выражать себя с точки зрения ценностей той группы, к которой он принадлежит» [Там же].

Современные исследователи образования соотносят с Дьюи истоки *проблемного подхода* [3]. И очень важно, чтобы выявленный им социальный контекст не потерялся, чтобы



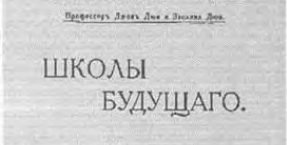
¹ «Человек, – подчеркивал Дьюи, – думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечил условия, которые стимулируют мышление, и занял доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает» [12, С. 211].

² Проблемный подход Дьюи обосновывает философски: «Философия вырастает из человеческих проблем и интенционально связана с ними [18, С. 7].

проблемные ситуации не свелись к чисто педагогической процедуре.

Идеи Дьюи внесли важный вклад в теорию *социальной среды* и *школьной среды* как ее конкретной формы. Среда, отмечает философ, «формирует в человеке определенную систему поведения, установку на определенные действия». Но это – лишь одна сторона *взаимодействия среды и человека*. Одновременно «собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды» [11]. Интересны – в свете современных дискуссий о макро- и микро-среде, о среде ближайшего окружения – размышления Дьюи, что «окружающую среду» человека «могут составлять даже объекты, значительно удаленные от него во времени и пространстве и влияющие на него сильнее, чем иные близкие объекты» [Там же]. Отметим и еще один важный момент в подходе философа – выделение не только *вещественного*, но и *личностного* компонента социальной среды. Находясь в социальной среде, отмечает Дьюи, человек взаимодействует с другими людьми: «Каждый его шаг зависит от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих» [Там же].

Причем он считал важнейшей («первой») функцией школы как социального института «создавать упрощенную среду»: «Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятий, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей» [12, С. 25]. Обосновывается подход – использовать «уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей» [11])¹.

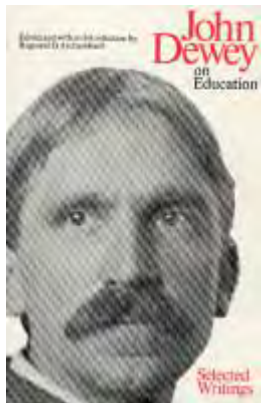


Не менее значима и функция «защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды» [Там же]. В подходе Дьюи особенно привлекает понимание *неоднозначного влияния среды*. Передавать нужно не все существующие традиции, отмечает он, а лишь те, которые могут сделать будущее общества лучше. Такое понимание контрастирует с сохраняющейся и сегодня преимущественно позитивной оценкой влияния среды. Безусловно, заслуживает внимания идея философа о назначении школы устранять все, что «загромождает общество» «буреломом прошлого», что «не имеет познавательной ценности» [Там же]. Правда, Дьюи не объясняет, каким образом школьная среда сама сможет избежать негативно-го влияния социальной среды, чтобы затем «в меру своих сил» ослабить такое влияние на учащихся.

Наконец, отметим и еще одну функцию школы, выделенную Дьюи. Это – *компенсирующая* функция, реализация которой, по его мнению, предполагает возможность для каждого человека «преодолеть ограничения, которые налага-

¹ Важная роль в реализации этого свойства среды принадлежит педагогу. «Задача педагога, – писал Дж. Дьюи, – отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта» [12, С. 213].

ет на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе»; позволяет школе «согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит» [Там же]. Именно со школой связывает философ надежды на возможное в будущем преодоление социальных различий.



Свою трактовку *образования* («прирост или непрестанная реконструкция опыта является нашей единственной целью») Дьюи противопоставляет традиционной. Самое главное в *традиционной трактовке* – понимание образования «как подготовки, как обучения, знакомства с определенными вещами, поскольку они пригодятся впоследствии» [Там же, С. 117]. Данный подход, критически замечает Дьюи, проявляется многопланово. С одной стороны, – *отдаленность цели*, когда образование «лишь предваряет нечто более важное, обещающее случиться позднее». С другой, – *ограниченная характеристика детства* («Детство – это только подготовка к взрослой жизни, а взрослая жизнь – подготовка к жизни иной»). Наконец, это и *явная недооценка настоящего*. «В образовании, – подчеркивает Дьюи, – всегда было значимым будущее и никогда настоящее: приобретение знания и навыков для будущего применения и удовольствия; формирование привычек, которых от нас *потом* потребуют бизнес, добропорядочное гражданство и занятия наукой» [Там же].



Другой аспект *традиционного представления об образовании*, которое философ называет «пагубным», – контраст «между периодом образования, соответствующим возрасту социальной зависимости, и периодом зрелости, то есть социальной независимости» [Там же]. Легко заметить связь данного представления с *негативной оценкой детства*. Ему соответствуют мнения, что люди рождаются «невежами, неискушенными, неумелыми, неопытными и поэтому находятся в положении социально зависимых существ», что «обучение, тренировка, нравственная дисциплина – это процессы, в ходе которых зрелые, взрослые люди постепенно поднимают на ноги беспомощное дитя до того момента, когда оно само сможет позаботиться о себе» [Там же].

Исходная посылка позиции Дьюи: «человек, в каком бы он ни был периоде жизни, *всегда* находится в процессе развития». Это определяет и его вывод: «образование, за исключением своих промежуточных результатов, вовсе не служит подготовкой к чему-то тому, что случится позднее. Степень и тип развития человека, которые мы обнаружили у него в настоящий момент, и есть его образование. Это постоянная функция, она не зависит от возраста» [Там же].

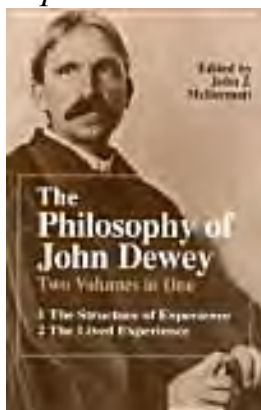
Дьюи обогащает понимание *социализации молодежи*. В «недвижных обществах, считающих высшей ценностью поддержание установленных обычаев», «образование подрастающего поколения» «направлено лишь на то, чтобы молодые догнали взрослых в плане развития и доступа к возможностям группы». «В развивающихся обществах приобретение молодёжью опыта стараются

устроить так, чтобы он способствовал выработке лучших навыков и установок, а не воспроизводил существующие, с тем, чтобы *будущее общество взрослых людей* превосходило нынешнее» [11].

И в связи с этим – следующий шаг: от «образования», которое «в какой-то степени можно сознательно использовать для устранения явных недостатков общества» – к «образованию» как «созидательному средству улучшения общества», к «пониманию того, что оно – развитие не только нынешних детей и юношества, но и того будущего общества, в котором они будут жить» [Там же].

Образование становится *непрерывным*, отражающим развитие человека, рост и развитие его опыта. «Ценность школьного образования определяется тем, – писал Дьюи, – в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления к жизни» [Там же].

К сожалению, современный социологический анализ образования (и не только в России) убеждает: несмотря на убедительную критику Дьюи, «идея образования как подготовки и идея зрелости как фиксированного предела роста» сохраняют ведущее положение и сегодня. Даже получившая в последние годы широкое распространение в социологии образования *идея «непрерывного образования»* нередко соотносит необходимость постоянной подготовки и пер-



редвижку возрастных пределов образования не с самим человеком (по Дьюи), а скорее с изменением внешних условий («информационное общество», НТР, современные технологии и т. д.). Таким образом, важнейший аспект непрерывного образования, выявленный Дьюи («лучшее, что можно сказать о каком-то специальном процессе образования, например об образовании периода начальной школы, – это то, что оно *подготавливает* субъекта к *дальнейшему* образованию, делая его более чутко реагирующим на условия своего развития и способным извлечь из них большие преимущества» [18, С. 117]),

все еще остается недостаточно оцененным. Возможно, именно поэтому *инструментальная* ценность образования в массовом общественном сознании все еще оценивается значительно выше, чем *терминальная*.

В идее непрерывности образования у Дьюи есть еще один важный (и тоже недооцененный) аспект. *Критерием ценности* «всех институтов взрослой жизни», по его мнению, должно быть то, «как они способствуют дальнейшему, не прекращающемуся образованию». Развивая данное положение, философ (хотя тут он выступает скорее как социолог) подчеркивает: «Власть, бизнес, искусство, религия – все социальные институты имеют свое значение, цель. Их цель состоит в освобождении и развитии индивидуальных человеческих способностей без учета расового, полового, классового или экономического статуса человека». Соответственно, ценность социальных институтов определяется их *образовательной функцией* – «дают ли они каждой личности такое образование, которое полностью отвечает ее возможностям». А высший тест для демократии, для всех политических институтов и производственных формирова-

«Проблема в том, чтобы найти те условия, которые следует создать, чтобы учебная работа и учение протекали и с необходимостью создавали те условия, такие действия учащихся, в результате которых они не смогут не научиться. Ум ребенка будет сосредоточен не на учебе или учении, он будет направлен на делание того, что требует ситуация»

(Д. Дьюи)

ний он видит в «их вкладе во всестороннее развитие каждого члена общества» [18, С. 118].

«Традиционная школа» для Дьюи – не только объект критики, а «новая школа» – не только идеал. Он ставит и практические, организационные вопросы: что и как должно быть сделано, чтобы сблизить школу с семьей и окружающей жизнью, – чтобы школа перестала быть только местом для выучивания уроков? что нужно, чтобы сломать перегородки, кото-

рые, к несчастью, отделяют школу от повседневной жизни детей? как ввести в историю, науку и искусство то, что действительно интересно ребенку и имеет реальное значение в его жизни? каким образом можно было бы превратить формальное обучение чтению, письму и числам в постоянное расширение повседневного опыта ребенка? [19]. В созданной им школе при Чикагском университете была предпринята попытка реально ответить на эти вопросы, осуществить принцип «*learning by doing*» – «*обучения деланием*»¹.

Реализуя *инновационный подход* в образовании, Дьюи не мог обойти и более общей проблемы *соотношения инноваций и обычаев, привычки*. Инновационный подход он считал наиболее соответствующим духу эпохи – «эпохи изобретений и открытий», когда «сами нововведения стали обычаем». Но в то же время философ понимал и те социально-психологические предубеждения, которые эти нововведения могли вызывать. «По своей природе нововведение – это отход от обычая, – подчеркивал он. И делал вывод: «Чем новее какая-то идея или план, тем более они отклоняются от того, что уже признано и нашло свое место в практике; отсюда то сопротивление, которое оно обычно встречает» [15]. Дьюи вновь обратился к поставленной Самнером проблеме *двойственной функции образования*.

Он согласен с общей позицией Самнера, отмечая: «Основной движущей силой человеческой деятельности является привычка; привычки же формируются в основном под влиянием принятых в группе обычаев» [Там же]. Решающее влияние привычки соотносится им с тем, что «любой истинно человеческой деятельности приходится учиться, а создание привычек составляет самую суть учения» [Там же]. Отмечается и позитивная роль привычек, которые «связывают нас с устоявшимися и упорядоченными способами действия», определяют «простоту и умелость обращения» с вещами. Соответственно подчеркивается, что «молодежь должна формироваться в русле существующих традиций,

¹ «Обучение посредством делания» – вот лозунг полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. «Самый трудный урок, который приходится усваивать ребенку, – писал Дьюи, – это деловой: ребенок должен научиться приспособляться к людям и к работе и, если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический способ кажется самым простым и самым подходящим для решения этой задачи. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т.п., сами по себе как бы известные переживания, итог прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путанная масса отрывочных материалов, а нечто устроенное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребенка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий – части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому все равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма» [12, С. 207].

в русле определенного кругозора и интересов, характеризующих данное конкретное сообщество и прививаемых ему при помощи воспитания, то есть путем непрестанных наставлений, непрестанного приобщения к общезначимым реалиям данной ассоциации» [Там же].

Одновременно, и в этом проявляется противоречивость роли образования, Дьюи считал крайне важным «создание для молодого поколения таких материальных и социальных условий, которые бы максимально способствовали реализации потенциала личности (насколько это позволяет современное состояние знаний)» [Там же]. Только молодые люди, «способные удовлетворять будущие социальные потребности», по мнению философа, смогут «продвинуть общество на следующую ступень развития» [Там же]. Но это и предполагает способность к творчеству, к преодолению узких «рамок привычек».

Детоцентризм Дьюи не предполагает недооценки *роли учителя*: «Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать» [12, С. 211]. Напротив, в какой-то мере в его позиции можно увидеть прообраз «педагогики сотрудничества»: «В ... совместной деятельности преподаватель сам учится и ученика учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше» [Там же]. Традиционная школа, по Дьюи, негативно влияет не только на ребенка (его «социальные импульсы» «атрофируются»), но и на учителя¹, который не может



«использовать врожденное желание ребёнка отдавать, делать, т.е. служить» [См.: 5в]. Школа, подчеркивал Дьюи, лишь тогда сможет учить демократии, когда она сама станет «учреждением, в котором ребёнок, является полноправным членом, принимает участие в общественной жизни, внося в нее свой вклад» [5в]. И важнейшая задача учителя – формировать у учащихся готовность к такому участию, помогать и поддерживать их реальное «полно-

правное» участие в школьной жизни.

Исследователи отмечают, что Дьюи была обоснована «принципиально новая концепция учителя – исследователя, обладающего рефлексивным мышлением, тонкого психолога и организатора разнообразных форм активности учащихся [См.: 33]. «Учитель в школе не для того, чтобы навязывать определённые идеи или формировать у ребёнка определённые привычки, – писал Дьюи. В своем «Педагогическом кредо» он определяет «учителя в школе» как «члена сообщества». Именно учитель «выбирает те виды воздействия, которые повлияют на ребёнка и которые помогут ему адекватно реагировать на такое воздействие» [14]. Уважением к учителю и его социальной роли проникнуты слова Дьюи о «*благодетельстве*» *призвания учителя* – «он состоит на службе обществу, чтобы поддерживать надлежащий общественный порядок и обеспе-

¹ Стоит, на наш взгляд, прислушаться к мнению американского исследователя творчества Дьюи Р.Б. Вестбрука, хотя оно и не лишено некоторого перехлеста: «педагогическая теория Дьюи сосредоточена на личности не столько ребёнка, сколько учителя, вопреки распространенному мнению. Его убежденность, что школа, как он ее себе представлял, будет прививать детям демократические добродетели, коренится в вере не столько в «спонтанные природные способности ребёнка», сколько в умении учителя создать в классе атмосферу, которая приведет ребёнка к преобразованию этих способностей в «социальные привычки разумного понимания своей ответственности» [5в].

ние правильного общественного развития» [Там же]. И вновь философ пишет о назначении учителя не в узком педагогическом («вовлечен в процесс обучения личности»), а в широком социальном смысле («формирование пристойной общественной жизни») [Там же].



Разрабатывая новую модель подготовки учителя, Д. Дьюи исходил из того, что педагогу предстоит работать в школах, где «навязыванию сверху противопоставляется самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине – свободная деятельность; учению по книгам – учение через опыт; выработке разрозненных умений и навыков посредством многократных повторений – освоение их для достижения жизненно важных целей; подготовке к

более или менее отдаленному будущему – максимальное использование возможностей настоящего; статичным целям и материалам – динамика изменяющегося мира» [12, С. 328–329].

В его представлении педагог нового типа – это создатель «среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки» учащихся [12, С. 24]. Не менее значимое качество учителя – понимание многогранности личности учащегося, способность *преодолевать учебоцентризм*, когда успехи в учебе выступают основным (нередко – единственным) критерием оценки деятельности учащегося в школе. Дьюи предостерегал: «учитель не должен определять глупости, или даже тупости, единственно на основании неотзывчивости на учебные предметы или на уроки в изложении учебника, или учителя. Ученик, признанный безнадежным, может быстро и живо реагировать на предмет, кажущийся ему достойным, как внешкольный спорт или какое-либо общественное дело» [16]. К сожалению, и в современной школе проявления учебоцентризма достаточно часты. А это означает, что предостережения Дьюи не утратили актуальности.

Философ рассматривал один из сложнейших вопросов – о *социальной позиции учителя*. В условиях социального конфликта в обществе педагоги «действуют на стороне той или иной участвующей в нем группы сил» [18, С. 183]. И Дьюи не считает необходимым диктовать, «на какие противоречивые тенденции нашего времени им следует равняться». Он допускает три возможные позиции: «опережать свое время», «идти вровень со временем», «отставать от него» [18, С. 182]. Но его волнует, каким будет выбор педагогами своей позиции: «как они действуют – слепо, произвольно или разумно и решительно» [18, С. 183]. При этом в адрес данной профессиональной группы высказывается критическое замечание: «К сожалению, учителя порой так устроены, что им хочется готовых указаний, чего-то конкретного» [18, С. 184]



Материалы наших социологических исследований социокультурных ориентаций учителей Свердловской области на рубеже XX-XXI вв. (т. е. спустя почти 100 лет) показывают, что и сегодня консервативные настроения учителей, их «социальное послушание» явно преобладают над либеральными и радикальными. И все же представляется, что Дьюи несколько недооценил двойственности социальной роли учителя (самостоятельный гражданин и воспитатель граждан), с чем, на наш взгляд, и связан отмеченный перекося.

Дьюи заметно расширяет границы «академической свободы», предлагая говорить о «свободе образования». «И поскольку образование – это деятельность, протекающая не в вакууме, а осуществляемая человеческими созданиями, – писал он, – то конкретная свобода образования состоит в свободе учащихся и педагогов – свободе школы как образовательного ведомства. Думать об учащихся, говоря о свободе образования, даже более важно, чем думать при этом об учителях; по крайней мере, если допустить, что они легко делимы. Свобода учителей является необходимым условием свободы школьников обучаться» [12, С. 187].

Утверждение «свободы образования» позволит, считает Дьюи, преодолеть основную «беду» современной ему школы – «она стремится приготовить будущих членов гражданского общества в условиях, в которых этого гражданского духа почти не замечается» [19]. «Полное обновление школьного духа» позволит школе «примкнуть к жизни, сделаться для ребёнка обителью, где он будет учиться, не отрываясь от жизни», превратит школу «в общину в миниатюре, в общество в зародыше» [Там же].

Дьюи чутко реагировал на реальные изменения социальной ситуации. Характерно, что для мыслителя первая мировая война была своеобразным рубежом между «предшествующей эпохой оптимизма с ее господством всеобщей веры в непрерывное поступательное движение людей и классов к взаимопониманию» с современным шоком, когда «опасности и распри стали настолько повсеместными, что нынче в обществе преобладает ощущение мрачной, пугающей неопределенности»¹ [18, С. 4].

Неоднозначной была и его реакция на Октябрьскую революцию в России, на демократические революции в Мексике, Турции, Китае. Поездка Дьюи в СССР (1928 г.) и его отношение к происшедшим после Октябрьской революции изменениям выходят за рамки данной части работы. Но хотелось бы сделать одно замечание.

В целом Дьюи был достаточно критичен, не скрывал неприятия революции как насилия, отмечал нищету значительной части населения.

Но одновременно он подчеркивал, что революция пробудила людей «к осознанию самих себя», «стала гигантским взрывом жизненной силы, отваги,

Не только нынешнее состояние коммунизма (т.е. его не-существования в любом буквальном смысле), но даже и его будущее имеет меньшее значение, освобождения людей к самосознанию как определяющей силы в формировании их конечной судьбы»

Д. Дьюи [9].

¹ В характеристике роста «пессимистических» настроений Дьюи явно созвучен с идеями Шпенглера. Он считает: «Отныне философии надлежит реагировать на кризисы и напряженность в делах человеческих» [18, С. 7].

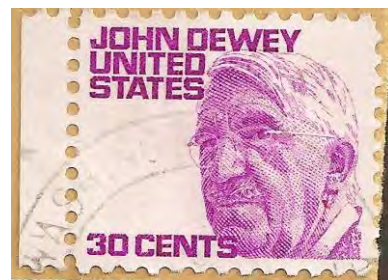
уверенности в жизни», высвободила человеческие силы «в таких беспрецедентных масштабах, что это делает ее событием исключительного значения не только для страны, но и для всего мира» [9]. И в этом наиболее наглядно проявился истинный характер Дьюи как ученого – объективного, готового поддерживать ростки нового и – одновременно – отвергающего все, что противоречит его демократическим убеждениям.

Кстати, отношение к творчеству Дьюи в нашей стране (особенно в советский период) являло пример субъективизма и колебалось от интереса к его идеям «новой школы» и готовности (в первые годы после революции) реформировать школы в СССР с учетом этих идей¹ до их трактовки как проявления идеологии империализма и изъятия из библиотек всех многочисленных изданий его работ. А они в 1900-1920-х гг. действительно были многочисленны. Из всех рассмотренных нами зарубежных авторов, пожалуй, работы Дьюи на русском языке наиболее представлены (за исключением Г. Спенсера и М. Вебера). Лишь в 1990-х гг. в отечественной педагогике, философии и социологии образования интерес к творчеству Дьюи возрождается с новой силой [2, 3, 4, 6, 7, 8, 24, 27, 33, 34, и др.], многие его произведения переиздаются. Позитивно оценивая сего-



дняшний достаточно объективный подход к творчеству замечательного философа, психолога и педагога, мы хотели бы подчеркнуть, что на протяжении всей книги стремились реализовать данный подход.

Завершить главу хотелось бы словами первого издателя в России книги Дьюи «Школы будущего» И. И. Горбунова-Посадова. «Сейчасным детям народа жизнь дана только один раз, – писал он, – и ничего не откладывая в будущее, будем делать все, чтобы из чаемого в мечтах даже лучшего будущего было внесено сейчас в детскую жизнь всё, всё возможное, чтобы осветить ее всем тем светом, какой только мы в силах завоевать для детей у жизни. Тащите хорошее отовсюду и воплощайте скорее, хотя бы оно было из глубины бразильской чащи, а не из кипуче работающей страны авторов этой книги. Наша школьная мысль так недеятельно ещё работает. Двигайте ее» [20]. В этих словах отразились и устремленность Дьюи в будущее (которое в его трактовке «начинается сегодня»), и значимость его творчества для развития педагогической мысли. Педагогической мысли, сочетавшей, как мы видели, и философский, и социологический характер.



¹ По оценке В. В. Кумарина: «Луначарский, по совету Ильича, вместо «прусской модели» ввёл американскую. Ленину очень хотелось, чтобы пролетарские детишки росли здоровыми, не витали в облаках «всестороннего развития личности» (что такое «личность» и сколько у неё сторон – кто знает, пусть поднимет руку), а как можно раньше распознавали своё призвание и не болтались в жизненной проруби как круглые отличники» [20].

Список литературы:

1. Афоризмы. Век XIX. Век XX / Сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. М.: Ринол Классик, 1999. 736 с.
2. Белоцветова Е.М. Исторический опыт Джона Дьюи и гражданское общество [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rusus.ru/?act=read&id=216>
3. Бим-Бад Б. М. Джон Дьюи как педагог [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=206
4. Бим-Бад Б. М. Прогрессивная педагогика Джона Дьюи [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.zenon74.ru/school/progressivnaya-pedagogika-dzhona-dyui>
5. Вестбрук Р. Б. Джон Дьюи (1859-1952). Прагматизм и педагогика [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://prol-pro.narod.ru/student/pedagogika/d.dewey1.htm>
6. Вульфсон Б. Педагогика прагматизма [Электронный ресурс] Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2979/Itemid,118/
7. Вульфсон, Б. Л. Джон Дьюи и советская педагогика // Педагогика. 1992. № 9–10. С. 99–105.
8. Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. СПб.: Петрополис, 2008. 167 с.
9. Дьюи Д. Впечатления о Советской России [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://monologos.ru/dzhon-dyui-vpechatleniya-o-sovetskoj-rossii/>
10. Дьюи Д. Демократическая концепция образования (Демократия и общество. Гл. 7) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_01_ewey_J_Democratic_conception_of_education.htm
11. Дьюи Д. Демократия и образование. Фрагменты [Электронный ресурс] Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/1k05BHtVPaBXhHi2q0RGOD1k1_FNHsv_eqOsyQFOjxGk/edit?pli=1
12. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. 383 с.
13. Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nthropology.ru/ru/texts/dewey/dewey.html>
14. Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. А. Антиповой, С. Шаровой. Ред. Н. Кашицина [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9>
15. Дьюи Д. Общество и его проблемы. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6268/6270> <http://library.khpg.org/files/docs/1372596171.pdf>
16. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/2/0136/2_0136-1.shtml;
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/mysl/index.php
17. Дьюи Д. Реконструкция в философии / Пер. с англ. М.Занадворов, М.Шиков. М.: «Логос», 2001. 168 с.
18. Дьюи Д. Реконструкция в философии; Проблемы человека / Пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. Москва: Республика, 2003. 494 с.
19. Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. Г. А. Лучинского. Изд. 2-ое. М., 1924. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm;
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php
20. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / со вступ. ст. В. В. Кумарина и пред. первого рус. издателя книги И. И. Горбунова-Посадова от июня 1917 г. // Народное образование. 2000. №8. С. 244-269 [Электронный ресурс] Режим доступа: origami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
21. Иванов Е. В. Феномен свободы в педагогике. Великий Новгород: НовГУ, 2002. 208 с.
22. Кей Э. Век ребёнка / Пер. Е. К. Изд. 2-е. М.: В. М. Саблин 1910 г. 314 с.
23. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Пер. с нем. М.: Тихомиров, 1915. 322 с.

24. Корнетов Г. Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. М.: АСОУ, 2009. Гл. 4. Концепция демократической педагогики Джона Дьюи
25. Курилович, Н.В. Становление и развитие социологии образования / Н.В. Курилович // Кафедре социологии БГУ – 20 лет: Сборник научных трудов / под науч. ред. А.Н. Данилова, А.Н. Елсукова, Д.К. Безнюка; Белгосуниверситет. Минск: Право и экономика, 2009. С. 318-327.
26. Лай В. А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / пер. с нем. Е. Пашуканиса. Изд. 2-е. Пг.: [б. и.], 1920. 158 с.
27. Малькова З. А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика, 1995, № 4. С. 95-104 <http://studentbank.ru/view.php?id=2407>
28. Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX - начала XX вв. Новгород: НовГУ, 1996. 181 с.
29. Попытка модернизации общеобразовательной школы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.nspu.ru/umk/39fb37fe144df179/t7/ch3.html>
30. Развитие социальной педагогики за рубежом в XIX-XX вв. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/razvitie-socialnoj-pedagogiki-za-rubezhom-v-19-20-veke-page-7.html>
31. Рассел Б. Джон Дьюи // Рассел Б. История западной философии. В 3 кн.: 3-е изд., испр. / Подгот. текста В. В. Целищева. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во; Изд-во Новосиб. ун-та, 2001. Кн. 3. Гл. XXX. С. 942-952.
32. Реформаторское движение в зарубежной педагогике конца XIX-начала XX вв. Казань: КГПУ, 1998. 49 с.
33. Рогачева Е. Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущих учителей // История педагогики как учебный предмет. М., 1995. С. 143-153
34. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросскультурный контекст. Владимир: ВГПИ, 2005. 234 с.

* *

*

В процессе работы над книгой по истории зарубежной социологии образования характеристика ее классического этапа выросла до отдельной книги. Но эта книга – все-таки лишь часть целого. Поэтому мы решили воздержаться в данном случае от заключения. Отметим лишь, что следующая часть нашей работы будет посвящена развитию зарубежной социологии образования в 1920 – 1970-х гг.