

## ПРАГМАТИЗМ: ЧУЖОЕ ПРОШЛОЕ КАК НАШЕ БУДУЩЕЕ

Идеология в форме политических деклараций, не отличаясь правдивостью и в прошлом, что было хорошо отмечено Н.Макиавелли, в XX веке слилась с пропагандой, а во второй половине века стала вообще частью манипулятивных технологий. Декларациям сегодня мало верят, все чаще задаваясь вопросом: что за этим стоит? По этой причине государственную идеологию в области образования приходится выявлять путем логического и герменевтического анализа документов, в числе которых – законы и законопроекты занимают особое место.

Сравнение двух фундаментальных для образования документов: закона Российской Федерации №3266-1 от 10 июля 1992 года «Об образовании» и нового проекта Закона об образовании, опубликованного для обсуждения в декабре прошлого года и рассмотренного Государственной Думой в первом чтении – позволяет сделать ряд выводов стратегического для образования характера.

Первое, что бросается в глаза и что отмечают аналитики: форма этих двух законов принципиально различна. Закон 1992 года носит откровенно *политический* характер, в то время как идеология нового закона 2011 года спрятана под *правовую* оболочку. Так, уже статья 1 закона 1992 года называется «Государственная политика в области образования», а в статье 2 «Принципы государственной политики в области образования» достаточно ясно формулируется идеологический заказ образованию. В этом заказе мы встречаем следующие важные принципы: «гуманистический характер образования», «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье», «единство федерального культурного и образовательного пространства», «общедоступность», «светский характер образования». Все эти понятия мы встречаем и в новом проекте 2011 года, только в распыленном по нескольким

статьям виде и в терминах права, а не политологии. Так статья 3 называется «Основные принципы правового регулирования отношений в сфере образования», статья 8 – «Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» и т.д.

Социологам и политологам хорошо известно, что удельный вес права как регулятора в макроуправлении социальными системами прямо пропорционален степени политической стабильности. Это значит, что технологически-правовое регулирование может быть эффективно только в стабильном, «законсервированном» обществе с хорошо сформированной институциональной и социально-групповой структурой. И, напротив, в обществе не стабильном или же динамично развивающемся (или ставящем задачу динамичного развития) более эффективным является макроуправление с помощью политических, а не технологически-правовых механизмов. Сегодня на всех уровнях декларируется сверхзадача – прорывное развитие. Под эту задачу подверстывается вся сегодняшняя политическая риторика с такими её основными понятиями, как «модернизация» и «инновация». И такая сугубо юридическая, правовая форма нового закона об образовании этой задаче не отвечают. В этом смысле старый закон 1992 года более отвечал поставленным задачам, на что обращают внимание некоторые специалисты [См., например, 5].

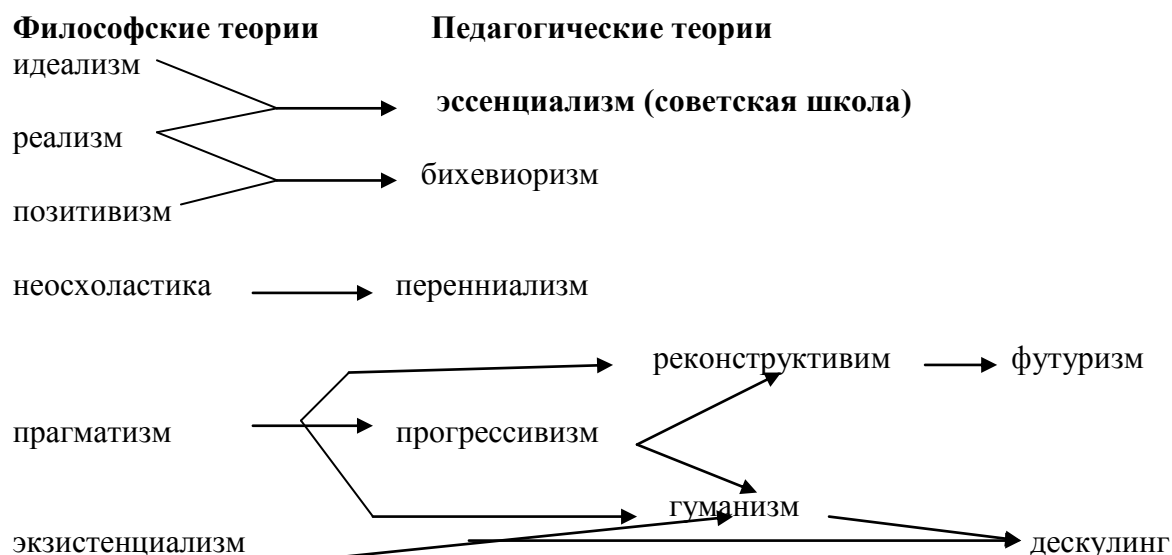
Второе. Анализ проекта нового закона показывает, что разработчики игнорируют главный для задачи развития вопрос – вопрос *повышения качества образования*. И происходит это потому, что разработчики закона полностью игнорируют вопрос *содержания образования*, все силы отдав работе над формой и правовой и экономической технологией управления образованием. Так, В. Садовничий в указанном интервью отмечает, что из семи ключевых принципов, заложенных в образовательный кодекс (документ, разработанный советом ректоров еще в середине 90-х годов), в новом законопроекте получили достаточное отражение только два. То есть

содержание, заложенное профессиональным сообществом – советом ректоров – оказалось выхолощено.

Мы видим, что происходит то, что сегодня получило название «виртуализации сознания» – выхолощивание содержания и вытеснение содержательной работы в образовании работой формальной [См.8]. Ярким примером является утвердившийся сегодня смысл термина «модернизация» в применении к образованию. Согласно расхожему мнению модернизация образования – это его информатизация и инновационная ориентированность (то есть ориентация на инновацию как основную ценность образования), что принципиально не верно. Модернизация образования – это его *качественное*, то есть *содержательное развитие*, вектором которого, в конечном итоге, являются принципы системности, научности, целостности и всеобщности образования, то есть как раз те принципы, которые и не нашли отражения в новом законе. В советское время, например, модернизацией образования было введение в 60-е годы новых программ обучения, соответствующих требованиям НТР.

И третье. Кажется, уже ни у кого нет сомнения в том, что реформы в российском образовании сегодня носят, с одной стороны, фискальный характер и нацелены на экономию бюджетных средств, а вовсе не на развитие качества образования. А с другой стороны эти реформы вполне укладываются в образовательную парадигму прогрессивизма, получившую развитие в Соединенных Штатах Америки с начала XX столетия. Парадигму, идеологическим истоком которой стал прагматизм. Ход и результаты осуществления этой социальной программы мы и рассмотрим ниже.

Современный американский протестантский теолог Джордж Р. Найт в своей книге приводит следующую схему «Отношение педагогических теорий к их философским источникам» [См. 10], опираясь на которую прослеживает динамику развития основных парадигм американского образования в XX веке.



Форма этого развития дихотомична [См. 7]. Иначе говоря, образование как особая социально-культурная сфера жизнедеятельности (а не просто социальный институт в ряду других институтов) реагирует на «вызовы времени» относительно (не абсолютно!) автономно, каждой своей парадигмой отрицая предыдущую и каждый раз как бы раскачиваясь по закону маятника в другую, противоположную сторону.

Так, прогрессивизм в начале XX века стал формой отрицания традиционализма с его зубрежкой и опорой на память и запоминание. Джон Дьюи, интеллектуальное лицо прагматизма и философский предтеча прогрессивизма, писал в своем программном произведении «Мое педагогическое кредо» (1897): «Единственная возможность научить ребёнка жить в существующих условиях, это создать ему условия для полного овладения своими собственными способностями. С приходом демократии и современного промышленного развития стало невозможно совершенно определённо предсказать, что будет представлять собой общество через 20 лет. Следовательно, невозможно подготовить ребёнка к какому-то определённому набору условий. Подготовить ребёнка к будущему – это значит научить его владеть собой, это означает так натренировать его, чтобы он сумел полностью и быстро использовать все свои способности, чтобы его глаза, руки и уши стали инструментами, готовыми к действию, чтобы его суждения основывались на понимании условий, в которых ему придётся

работать, и чтобы его силы, направленные на *выполнение задачи*, были натренированы таким образом, чтобы он мог их использовать разумно и экономно» [3] (курсив наш).

Каков итог этой победы прагматизма в образовании США? Такой итог подводит Leo Gurko в своей книге «Кризис американского духа» (1958). На книге гриф «Для научных библиотек», тираж не проставлен, что означает, что книга не совсем «советская», вышла с купюрами и была в ограниченном доступе, поскольку «написана с позиций буржуазного либерализма», как сказано в безымянной статье «От издательства». Автор предисловия Биверли Бэкстер пишет: «...м-р Гурко в отчаянии от американского образа жизни и все же не променяет его ни на какой другой» [1;12]. В этой книге автор дает развернутую и убедительную критику культурной политики в своей стране в 50-е годы. Основные черты этой культурной политики суть следующие: антиинтеллектуализм, культ силы и здоровья, ориентация на чувственность в противовес разуму, выхолащивание культурных смыслов.

Вот что пишет автор, например, о тенденции антиинтеллектуализма: «Быть заподозренным в учености или, еще того хуже, публично проявлять ее – значит стать мишенью для насмешек» [1;27]. Презрение Голливуда, этого технологического монстра по производству менталитета, к интеллектуальной жизни «не имеют возрастных пределов и могут сравняться только с его страстью освобождать лиц обоего пола от тягостных умственных оков» [1;44]. Авторский анализ тенденций в американском обществе показывает, что к 50-м годам в общественном мнении американцев установилось убеждение, что мыслящий, размышляющий, а тем более рефлексирующий человек – это либо непрактичный неудачник, либо опасный бунтарь и соблазнитель умов. Свою лепту в такое положение дел внесла эпоха маккартизма, но и она явилась на подготовленную почву. Так, автор, критикуя тенденцию антиинтеллектуализма, приводит ряд «исследований» того времени, «доказывающих», что глупым быть выгоднее. В результате, пишет автор, «Представление о нежелательности умственного развития

наблюдается как широко распространенное явление во многих слоях американского общества» [1;58], а самым могущественным воплощением мыслящей личности становится...дьявол, который «почти во всех версиях – в умственном отношении выше бога» [1;54].

Почву, на которую упали зерна антиинтеллектуализма, автор усматривает в системе американского образования, утвердившуюся с начала века. Идеи Уильяма Джемса и Джона Дьюи, первоначально направленные на всестороннее развитие человека и более полное соответствие его окружающей среде, «приняли самую вульгарную форму. В школах не должно быть ничего, что не отвечало бы требованию, выраженному в вопросах: “Принесет ли это немедленную пользу?” и “Пригодится ли это в повседневных делах?”» [1;94]. А вот как пишет автор о высшей школе: «Под прикрытием заманчивого лозунга “Каждого студента – научить зарабатывать себе на жизнь” [Не правда ли, это напоминает сегодняшней наш лозунг о «компетенциях» и о «компетентностном подходе» в образовании?] – они наводнили высшие школы коммерческими курсами в противоположность сокращающемуся числу академических предметов и пытаются превратить колледжи в обширные фабрики, поставляющие специалистов для промышленности» [1;94].

В результате такой образовательной политики, пишет Гурко, «Если раньше учитель был всемогущ, а ученик пассивен, то теперь ученик стал всемогущ, а учитель оказался сведенным к роли своеобразного посредника» [1;97]. Или поставщика «образовательных услуг», как бы мы сказали сегодня. Глава VI книги так и называется «Выхолощенное обучение и преследуемые учителя». И как итог: «Сокращение учебных планов американских начальных и средних школ, особенно заметно после первой мировой войны, во многом объяснялось бесплодными и бессмысленными крайностями, до которых довели систему прогрессивного обучения [по Дьюи]. Эта система...способствовала изгнанию интеллектуального содержания из школьных программ. Пытаясь изжить недостатки старых учебных планов,

ярые защитники прогрессивного обучения совсем выхолостили учебный план и, так сказать, вместе с водой выплеснули из ванны ребенка» [1;98].

Еще одна тенденция культурной политики и культурной жизни Америки, которую анализирует Гурко, это культ силы, животного инстинкта и физического здоровья. Согласно логике «здоровья» между телом и умом существуют непримиримые противоречия, решение которых более продуктивно, если вы опираетесь не тело с его чувствами, интуицией, инстинктами и здравым смыслом. Так что «чем больше человек “чувствует” и чем меньше “думает”, тем эффективнее действует в отношениях с другими людьми» [1;44]. В литературе ярким примером, по словам автора, является писатель Шервуд Андерсон, который «искал пульс более примитивного общества»: «Произведения Андерсона являются иллюстрацией к основному направлению, существующему в среде писателей, которые под влиянием фрейдизма или в виде протеста против века науки и техники бегут от разумного и сознательного мышления или пытаются умалить его значение» [1;53]. Апофеозом этой тенденции в продукции Голливуда стал образ Тарзана, который автором характеризуется как «триумф бихевиористской психологии» [1;172]. Продолжением этого образа является образ супермена.

В результате мы имеем, писал автор, общий кризис культуры. «В просторечье культура является синонимом педантизма, ухода от действительности, подделки, чужеземщины, отсутствия мужественности в мужчинах и привлекательности в женщинах. В лучшем случае она рассматривается как безобидное развлечение для праздных женщин» [1;29]. Весьма оригинально объяснение Дж.Б. Райса [1;29] по поводу причин преобладания женщин в искусстве: причину он усматривает в том, что центр тяжести женского тела смещен книзу, а потому женщине легче долго сидеть на стуле в библиотеках. Процесс «выхолащивания» содержания прослеживается во всех областях: «киностудии используют психиатрию – сложную и важную область медицины – как источник для целого ряда сенсационных фильмов, в которых часто жертвуют точностью в угоду

"развлекательности". Религиозные вопросы выхолащены до потребительского уровня. Этика и философия просеяны сквозь сито прагматизма и сводятся к вопросам: "Поможет ли это?" и "Не буду ли я уличен?"» [1;30]. В результате, пишет автор, нет почти никакой разницы между прямым отрицанием культуры и процессом ее популяризации.

Гурко (подчеркнем еще раз: вовсе не «левый», истинный патриот своей страны) усматривает и теоретико-идеологические причины для такой ситуации выхолащивания культуры: это философия Анри Бергсона и Эдуарда фон Гартмана. Первый противопоставил (в пределах, правда, рационализма) интуицию разуму, а второй, предвосхищая Фрейда, (и опять-таки в пределах традиционного рационализма) – бессознательное сознательному. Вероятно, иммунитет против мистицизма у европейцев с их вековой историей оказался сильнее, чем у американцев, и вся Европа, за исключением немецкого Рейха, благополучно переварила иррационализм и не отказалась от рационализма.

Описанное Гурко положение в образовании и обществе сопровождается тенденцией политизации этой сферы, выразившаяся в оформлении парадигмы реконструктивизма, согласно которой школа должна стать кузницей нового социального порядка. Характерные работы выходили уже в период мирового кризиса: «Осмелится ли школа создать новый социальный порядок?» (1932), а в 60-е годы проблема нового социального порядка рассматривалась уже в русле теории конвергенции и «нового индустриального общества».

Это вовсе не значит, что все, что было в американском образовании, плохо. И было бы не верно думать, что направление на снижение качества образования не встречало сопротивления со стороны прогрессивной общественности и того же государства. Первым отрицанием прогрессивизма стал перенниализм, утвердившийся в США в 30-е годы XX столетия. Согласно принципам перенниализма, в центре образования должен стоять не ребенок с его призрачной уникальностью и оригинальностью (что Гегель



несомненно назвал бы единичным и случайным в противоположность всеобщему и закономерному, а, следовательно, вообще не образованием), а суть предмета изучения. Для этого целью образования должно стать интеллектуальное развитие ребенка, а предметом изучения должна быть накопленная предыдущими поколениями культурная база.

Другой реакцией на прогрессивизм стал эссенциализм. Как пишет Найт: «С 1930-х эссенциалисты приложили множество усилий, чтобы уберечь американское общество от подхода “образование для жизни”, школы, имеющей в центре интересы ребенка и ухудшение образования в Соединенных Штатах», а Совет Базового Образования, созданный в 1950 году, был «обеспокоен...ухудшением американского общественного образования». Рекомендовалось «ввести в систему образования США педагогические элементы европейского типа, например Голландии или России» [4;22-23]. И в начале 60-х годов образование США реформировалось в этом направлении. Вспомним, что и у нас начало 60-х годов стало началом перехода на новые образовательные программы, отвечающие требованиям эпохи НТР.

Но тут на Западе, в том числе и в США, начинается новая молодежная протестная волна конца 60-х, на фоне которой эссенциализм клеймится как консервативная, отсталая парадигма, а на смену ему вновь приходит прогрессивизм, только в новом облики – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Под флагом борьбы за ребенка неопрогрессивизм вновь разрушает американскую школу так, что, как пишет все тот же Найт: «К началу 80-х американское правительство охватил ужас. В 1983 национальная комиссия по уровню образования оценила американское образование и издала отчет, озаглавленный “Нация на грани риска”. Отчет предупреждал о том, что “педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству”» [11; 5].

Но в это время происходит отказ от доктрины конвергенции; на смену ей приходит теория глобализации. Формой развития реструктуризма, как пишет Найт, стала тенденция в образовании, которую он называет «футуризм». Её философской основой стала теория «третьей волны» Алвина Тоффлера, изложенная в его «A Future Shock» (1970). Согласно теории «третьей волны» «прогрессирующая компьютеризация» будет способствовать дифференциации и индивидуализации. Вместо культурного доминирования нескольких средств массовой информации в цивилизации Третьей волны начнут преобладать интерактивные, «демассифицированные средства, обеспечивающие максимальное разнообразие и даже персональные информационные запросы»; телевидение откроет дорогу «вещанию в узком диапазоне, передающему визуальные образы, адресованные одному человеку». «Мы сможем также время от времени», – продолжает автор, – «использовать наркотики, прямую передачу от мозга к мозгу и другие формы электрохимической коммуникации, которые пока находятся в стадии изучения. Все это, несомненно, порождает опасные, однако поддающиеся решению политические и моральные проблемы. Гигантские центральные компьютеры с их скрежещущими принтерами и сложными системами охлаждения заменит множество чипов, установленных тем или иным способом в каждом доме, больнице, отеле, автомобиле, в сущности, в каждом строительном кирпиче. Мы будем жить в электронной среде» [6; С.556-561].

А окончательная политизация образования стала частью теории глобализации с распадом СССР. Своеобразным итогом развития американского образования по линии прогрессивизм-«гуманизм»-реконструктивизм-«футуризм» могут стать слова Е.Д.Хирша, которые цитирует Найт: «Большинство современных реформ являются повторением или переформулировкой давно не удавшейся романтики и антинаучных предложений, которые исходили из Колледжа Учителей (дом педагогического прогрессивизма) Колумбийского университета в 10-х, 20-х и

30-х годах нашего столетия» [10; 58,2. Цит. по: 4; 24]. Результат достигнут: школа политизирована и подчинена единой идеологической цели.

Насколько это так, можно судить по книге Айрата Димиева «Классная Америка», откровенно и беспристрастно раскрывающей «устройство и законы функционирования государственной системы образования Америки» на основе семилетнего опыта работы в американских школах. Автор наш советский химик, кандидат наук, преподаватель высшей школы, в 90-е годы успешный бизнесмен, покинул по контракту родной Татарстан и уехал преподавать в американских школах. Подводя итог своему опыту, автор пишет: «Самое смешное то, что официально американская педагогика как раз направлена на обучение решению конкретных практических задач [«компетенций» в российской современной терминологии]. На самом же деле из реальных знаний ученик получает лишь умение читать и писать и еще некоторые самые примитивные навыки» [2;197], «...нынешнее положение вещей в американском образовании очень мудро срежиссировано и виртуозно поддерживается. Теоретики и идеологи образования придумывают новые и новые оболванивающим методики. Директора школ внедряют их во вверенных им заведениях, ломая хрупкое сопротивление тех немногих учителей, кто действительно хоть чему-то учит своих учеников. В итоге система абсурда самовоспроизводится. Уже не требуется никакого вмешательства из-вне для ее поддержания» [2;198]. «Уровень образования в стране уже настолько низок, что многие выпускники средних школ не в состоянии выполнить даже простейшие операции, то есть совершенно не пригодны и в качестве самой примитивной рабочей силы. А кормить-то их нужно. Поэтому в последнее время все чаще слышатся призывы что-то делать с образованием. Причем особый упор делается на математику и естественные науки. Например, я знаю о некоммерческой организации, которая сейчас занимается тем, что пытается внедрить в американскую школу российскую методику преподавания математики» [2;199].

Как работает вся эта система, в которой «ученики приходят в класс не работать, а именно потреблять», хорошо описано автором. Система образования, по его наблюдениям, сконструирована под задачу «No child left behind, Every student can learn, High expectations...», что можно перевести: «Ни одного отстающего, каждый учащийся способен учиться и достигать высокого результата». Для выполнения этой задачи американская система образования, которая, по словам автора есть «клуб для своих со строгой иерархией», выработала уже свои технологические «гуманитарные технологии». Одной из них является система выставления оценок, обеспечивающая «успех» каждому без каких-либо трудовых и учебных затрат. Право на качественное образование для большинства подменяется правом на *success* (успех). Другая технология – механизм воспроизводства все новых и новых методик и «инноваций», вокруг которой вертятся огромные деньги и штат методистов. Еще одна технология – своеобразная система повышения квалификации, цель которой – поддержание иерархии «клуба для своих», а не повышения качества учителя.

Чтение книги производит впечатление, что именно такую систему образования хотят создать у нас сегодня. Казалось бы – ну и что? Все-таки США – на сегодня самая сильная держава с самой сильной экономикой. Не грех и поучиться. Однако возникает, как минимум, два возражения. Во-первых, в американском образовании крутятся баснословные бюджетные и не бюджетные деньги, что обусловлено той самой идеологической установкой на глобальное доминирование или, в новой терминологии З. Бжезинского, «мировое лидерство». Это и понятно. Взять хотя бы пресловутый принцип «индивидуализации» образования, который у нас ошибочно называют «лично ориентированной педагогикой». Индивидуализированное образование – это самая затратная форма организации обучения. Известна роль противоположной и вовсе не индивидуально-ориентированной классно-урочной системы, введенной в свое время протестантами, а затем и их идеологическими противниками

католиками: она единственная оказалась пригодна для конечной задачи всеобщего обучения, которую протестантизм впервые поставил как задачу государственную. А нам сегодня говорят, что классно-урочная система устарела, и в то же время сажают образование на жесткую диету подушного финансирования.

А во-вторых, как мы уже показали, в американском образовании существует и всегда существовал не только этот тренд ухудшения качества образования, но и противоположный тренд сопротивления этому ухудшению, который столь же институализирован и имеет столь же серьезную поддержку как в обществе, так и у государства. И дискуссии по этим вопросам – обычный путь американского образования на протяжении всего XX столетия. При этом все лучшее, как в прошлом, так и сегодня, они не стесняются брать даже у идеологического противника СССР. У нас, к сожалению, наблюдается обратная картина. При полном отсутствии серьезных научных и политических дискуссий нам говорят: нет у нас альтернативы, кроме пути, прописанного министерскими реформами.

### Литература

1. Leo Gurko. Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С.Тихомировой. М.,1958.
2. Димиев А. Классная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. Казань, 2008.
3. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо.
4. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.
5. Садовничий В. Сегодня нужен закон, который будет работать на опережение.Интервью «Газете.ru» 28.12.2010 // <http://gazeta.ru/social/2010/12/27/3479382.shtml>
6. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Издательство АСТ, 1999.
7. См.: Фомин А.П. Личность учителя как носителя педагогической идеи. А/р на соискание уч. ст. к.филос.н. СПб.,2001. Дихотомичность развития образования была выявлена и показана нами на материале развития европейского и российского образования более ранних эпох – с начала Средневековья до XIX века.

8. Автор писал об этом в своей докторской диссертации. См.: Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности. Автор на соискание уч. ст. д. филос. н. СПб., 2009.

9. Hirsch E.D. The Schools We Need and Why We Don't Have Them (New York: Doubleday. 1996)

10. Knight G.R. Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. N-Y. 1998.

11. National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office. 1983).

Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб., 2011. С.327-336.