

О ВЛИЯНИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННУЮ ПЕДАГОГИКУ

Образование как социальный институт выполняет социально-политический заказ и, конечно, связано с политической идеологией. Утверждается даже, причем на уровне ООН и ЮНЕСКО, что образование вообще есть инструмент формирования будущего постиндустриального общества, которое и является таким социально-политическим заказом. Связывают это с концепцией «общества знаний».

Это, конечно, не так. Для того, чтобы это было так, то есть для того, чтобы образование было просто инструментом для политики, необходимо сначала вывести новую породу учителя, не думающего и способного слепо, но при этом вполне профессионально, исполнять политический заказ, каким бы он ни был. Известная фраза Бисмарка об учителе, выигравшем войну, является всего лишь метафорой, которую некоторые ошибочно принимают за закон. Наши отечественные попытки реформаторов сделать из учителя продавца окончились, слава богу, неудачей. А мечты о замене живого учителя на говорящую в MOODLE голову хоть и начали осуществляться в условиях пандемии, однако, смеем надеяться, с этими условиями к концу следующего года, согласно прогнозам, и исчезнут.

Установка на человека как на капитал, конечно, неистребима, поскольку в человеке выдавливать по капле раба надо будет еще очень долго. Ведь раб и рабовладелец – это две стороны одной медали, как хорошо сказал Гегель. Учитель же, как и любая социально значимая фигура, вырастает менталитетом своим из культуры как содержательного целого; культуры, которую философские механицисты игнорируют, либо вытесняя ее социальной структурой, либо сводя ее к художественному творчеству.

Однако столь же неистребима в человеке и противоположная установка – на очеловечивание человека, на рост вверх, на диалектическую победу действительно человеческого (а не формально-логического) разума. Именно в рамках такой установки на рост человеческого в человеке и необходимо, на наш взгляд, острым аналитическим взглядом отслеживать тенденции в сегодняшней педагогической теории.

Стоит подчеркнуть, что даже в СССР, на котором иными поставлено клеймо «тоталитаризма», во-первых, образование, выполняя политический заказ, человека, ребенка вело «вверх», к духовности, а не «вниз», к обществу потребления. Что и признано было ЮНЕСКО в 70-е годы. Видимо, и общество было не очень-то «тоталитарным», и политический заказ – не бесчеловечным, а, напротив, гуманным. Во-вторых, советский учитель вовсе не был слепым носителем политической идеологии. Вся советская педагогика выросла из науки, была научной. Знаменитый спор о том, что есть педагогика – наука или искусство, подразумевал их диалектическую связь, а не механическое отрицание одного другим. То есть советская педагогика полностью выполняла

наказ К.Д. Ушинского о том, что для того, чтобы воспитывать ребенка, надо сначала знать этого ребенка. Идеология ЗНАНИЯ была фундаментом всей советской педагогики и образования.

Вот с этих позиций, в рамках установки на рост человеческого в человеке, и хотелось нам сегодня поговорить о социальной прагматике. Социальная прагматика, на наш взгляд, это вполне законная претензия социальной философии расширить проблему означающего и означаемого и их связи с субъектом за пределы семиотики и филологии. Рискнем предположить, что именно такая связь была в семиотике Ф. де Соссюром и Ч.С. Пирсом абстрагирована настолько, что лишилась своего действительного, то есть социального содержания. Выскажем гипотезу, что это было сделано по той простой причине, что для всей западной гуманитаристики характерно рассматривать в качестве субъекта языковой деятельности индивида. А индивид, лишенный конкретного социального содержания, есть абстракция. Он может быть назван «языковой личностью», но от этого не перестает быть абстракцией, хоть и научной. Но даже в филологии такая научная абстракция допустима только до определенных пределов; а именно – до тех пор, пока мы не забываем, что это всего лишь абстракция.

Эта тенденция к абстрагированию, выросшая из чисто научной процедуры – отрыва означающего и означаемого от конкретного субъекта, привела в конце концов к пресловутым постмодернистским симулякрам и симулякризации, где уже и субъекта нет вообще. Осталось весь этот процесс оцифровать, дигитализировать, и готов искусственный интеллект, о котором пишет А. Курпатов [Курпатов, 2018].

В западной социальной философии такое абстрагирование – норма. Термин «человек» в той традиции означает индивида как не зависящего ни от чего носителя своего (и только своего!) индивидуального разума. Такой индивид, как известно, в свою очередь, тоже является идеологической абстракцией, выдуманной в свое время Гоббсом и Локком.

Однако, в философии европейского Просвещения родилось иное понимание социального субъекта, производящего различные знаковые системы. Это философская традиция Вико, Гердера, Руссо, которая затем, в XIX веке, была разработана немецкой классической философией, в частности и в особенности Гегелем, и получила развитие в философии диалектического материализма. В этой философской традиции субъектом – производителем знаковых систем является социум как целое; а конкретно – социальные группы и социальные институты, а еще более конкретно – личность как индивидуальная форма существования социального, а не как отдельный психофизический атом. Знаковые системы, производимые таким субъектом, приобретают объективное, то есть социальное содержание и, в силу этого, более точно должны быть названы системами не знаковыми, а символическими. Они предстают в этом случае в виде идей, концепций, теорий, образов, чувств в сфере идеологии и общественной психологии во всех известных формах общественного сознания: морали, правовом сознании, искусстве, науке, религии, философии и политическом сознании. Вот сегодня мы с вами на нашем семинаре, по истине

междисциплинарном, уникально представляем очень разные формы общественного сознания и очень разные символические системы.

Итак, предмет социальной прагматики – отношения объектов культуры (означаемое), символических систем, их отражающих (означающее) и социальных субъектов (социальных групп, социальных институтов), производящих эти системы.

Опираясь на такое определение, мы и предлагаем рассмотреть науку педагогику как знаковую систему, отражающую свой предмет – педагогический процесс, с точки зрения ее, педагогики, связи с производящими эту знаковую систему субъектами.

Первой посылкой нашей, по необходимости, будет утверждение, что, если раньше в нашем Отечестве, в советской педагогике субъектом, формировавшим корпус педагогических знаний и педагогической практики, была наука со своей, между прочим, научной школой, признанной в мире и имеющей обширную эмпирическую базу, то теперь таким субъектом, по общему признанию, является министерство. То есть не государство даже как целое, а одна государственная контора. При этом контора эта, ко всеобщему сожалению и возмущению, либо опирается в своей образовательной политике, называемой «реформа образования», на теории сомнительные, либо вообще игнорирует всякую научную теорию. При этом часто вуалируя свои действия под науку, придавая им научную форму. Покажем это на конкретных примерах.

Пример первый, практический. Все мы видим сегодня результаты выполнения программы «доступная среда» в поддержку людей, нуждающихся в такой поддержке. Мы становимся гуманнее и внимательнее друг к другу. При распространении же такого гуманизма на сферу образования вдруг происходит нечто обратное. **Инклюзивное образование**, призвано обеспечить детям с ОВЗ их включение в педагогический процесс общего образования наравне с другими детьми. То есть их интеграцию. На каком научном основании? Ведь без научного основания такая интеграция – политическая авантюра! Заметьте, мы не говорим об обосновании – обоснование, возможно, появится позже, после внедрения и появления эмпирической базы. Мы говорим о научном основании, то есть о наличии какой-то теоретической базы для этой авантюры, чтобы она не выглядела хотя бы авантюрой.

В доступных и официальных материалах по инклюзии мы находим, что принципы инклюзии основаны на положениях антипсихиатрии, которая, в свою очередь основана на «экзистенциально-феноменологической методологии». Между тем, на Академик.ру мы читаем: «Развитие антипсихиатрии является скорее частью исторических потрясений данного периода [60-е годы], чем результатом эволюции научных идей [ссылка на научную литературу в более 50 единиц], антипсихиатрические модели не подтверждаются эмпирическим материалом, а порой и ему противоречат, не имеют научного подтверждения [ссылка более 60 единиц] и не соответствуют методам медицинской диагностики, лечения и реабилитации психически больных [еще более 60 единиц]» [Антипсихиатрия, URL] Возникает два вопроса. Первый: Как связана

с наукой антипсихиатрия? И второй: Как связана с наукой инклюзия? Ответ на оба вопроса один: никак.

При этом нам говорят, тут же, в одном издании или лекции, что никакая инклюзия и интеграция детей с ОВЗ не возможны без коррекции, то есть – без отечественной научной школы Л.С. Выготского. Вот Лев Семенович удивился бы, узнав, что создание социальной ситуации развития для работы с ребенком в зоне ближайшего развития основано на психоанализе, экзистенциальной психологии и феноменологии!

Эта политическая авантюра под названием инклюзия, основанная на антипсихиатрии, к сожалению, уже пустила корни в нашу повседневную образовательную практику. Выглядит это как чудовищный, по сути антигуманный запрет на то самое полное знание ученика, о котором говорил К.Д. Ушинский. Мы имеем в виду запрет на озвучивание диагноза, даже самого безобидного для онтогенеза. Можно представить себе педагога, которому запретили знать ребенка и при этом требуют, чтобы он его воспитывал, обучал и развивал? А наши педагоги сегодня в таком положении.

Пример второй, методологический. Он касается методологической базы всей нашей психологии, конкретно – психологии развития. Раньше мы знали, что наряду с разными концепциями развития, которых столько же, сколько школ в психологии, есть три, которые стали теориями, приобретя обширную эмпирическую базу. Это теория развития бихевиоризма, когнитивная теория развития Жана Пиаже и отечественная культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского. Но вот в солидном издании 2002 года, психологической энциклопедии под названием «Психология человека от рождения до смерти» под редакцией А.А. Реана, написанной самым солидным коллективом авторов, мы видим главу 8 под названием «Теории психического развития», в которой названы все, включая психоанализ З. Фрейда и «гуманистическую» теорию А. Маслоу, но не встречаем культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Ей посвящена целая следующая глава 9 под названием «Механизмы психического развития ребенка». Вопрос к умному студенту: На какой теоретической базе основан этот механизм, которому (и не даром!) отведена целая глава? На это вопрос нет ответа. Неужели кто-то сомневается, что субъект, сформировавший и профинансировавший эту энциклопедию, находится вне науки педагогики и уж точно вне отечественной традиции психологии?

Пример третий – теоретический. Известно, что под социализацией не только социология, но и психология, и педагогика всегда имели в виду процесс интеграции индивида в социум. Психолого-педагогическое содержание этого процесса хорошо выражено в понятии «личность»: социализация есть процесс становления личности, включающий в себя встречно-направленный и единовременный процесс интериоризации и эктериоризации. Вопрос же с индивидуализацией в отечественной психологии и педагогике решался как бы сам собой, то есть диалектически «снялся» следующим образом: процесс становления личности, то есть процесс становления «ансамбля» взаимоотношений индивида с миром, другими людьми и самим собой по

определению индивидуален, уникален; что делало уникальной и саму личность, какой бы «не яркой», «не талантливой», «однотипной» она не казалась при общении. Для психологии и педагогики индивидуальность всегда богаче, а потому интереснее и ценнее. Педагогика, абсолютно не интересующаяся личностью и индивидом, получила название авторитарной и заслуженно осуждалась всегда после Средневековья; а педагог, вовсе не владеющий индивидуальным подходом в обучении и воспитании, сегодня профессионально не пригоден. Для педагогики такие утверждения сегодня – тавтологии.

Вопрос совсем в другом: *должна ли индивидуализация быть приоритетом для образования как социального института?* То есть, в терминах институционального анализа: должна ли индивидуализация декларироваться как функция образования? Согласитесь, это совсем другая постановка вопроса. В первом случае – это вопрос методики, а во втором – государственной образовательной политики.

И хотя история педагогики и образования ясно показывает, что принцип индивидуализации, будучи положен в основание образования, делает институт образования дисфункциональным, то есть не выполняющим свою основную функцию социализации, сегодня в российском образовании индивидуализация декларируется в качестве чуть ли не главной задачи. При этом принцип этот искусно вгоняется в тело научной отечественной школы путем искажений и подтасовок.

Начало этому процессу, как кажется, было положено концепцией личности Д. И. Фельдштейна. Во введении к своей книге автор утверждает, что творчески развивает отечественную теорию личности: «Базируясь на кардинальных положениях, разрабатываемых в советской психологической науке, и прежде всего в научной школе Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева, мы исходим из того, что в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т. е. происходит социализация. В то же время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т. е. происходит его индивидуализация» [Фельдштейн, 1989, с.8].

Этого мало, и в другом документе автор, видимо желая идти в ногу со временем, то есть, в его понимании – с «информационным обществом», пишет буквально следующее: «Мы находимся уже во втором десятилетии 21 века, и система, идущая от Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского требует *не модернизации, а замены*, определяя необходимость поиска новых форм, новых методов на основе разработки новых эвристических концепций. При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие – *экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики*» [Фельдштейн, 2011, с.16]. И это пишет автор, который несколькими страницами ранее в том же документе (а это его доклад на расширенном заседании ВАК) громит эклектику, схоластику, научную безграмотность и методологическую незрелость

современных авторов диссертаций по психологии и педагогике, приводя конкретные примеры такой безграмотности с именами диссертантов и научных руководителей!

Казалось бы, что значит «не игнорировать вызов»? Это значит – развивать свою школу теоретически, укрепляя ее эмпирическую базу. Нет! Для автора это значит – отказаться от своей школы. Не удивительно, что его последовательница А.М. Щетинина в учебном пособии 2004 года, которое так и называется «Социализация и индивидуализация в детском возрасте», прямо выполняет установку своего учителя и отбрасывает уже как устаревшую не только традиционную школу педагогики и психологии в лице названных имен, но и уже самого А.Н. Леонтьева, которого она относит к апологетам «социоцентристской», устаревшей позиции в педагогике. Она пишет буквально следующее: «В психологии чаще всего социальное развитие понимается как взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации человека... Процесс усвоения социокультурного опыта называют социализацией. В то же время человек приобретает и всё большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит его индивидуализация» [Щетинина, 2004, с.7-8]. Она прямо так и разделяет «Я-социальное» и «Я-личностное», которое она называет еще и «сущностным», то есть основным, основополагающим. А.Н. Леонтьев, с ее слов, писал о «Я-социальном», а вот Д.И. Фельдштейн и «многие другие ученые» пишут уже и о «Я-личностном», развивая гуманистическую традицию. То есть А.Н. Леонтьев для нее уже не гуманист, а вот Д.И. Фельдштейн, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс – истинные гуманисты.

Между тем сам А.Н. Леонтьев выступал категорически против выделения какого бы то ни было «ядра» в личности, прямо называя это мистикой, а не наукой. Вот что писал А.Н. Леонтьев по проблеме соотношения индивидуального (биологического) и социального: «общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит. Таким образом задача межуровневых исследований [а индивидуальное в личности – это как раз и есть межуровневое исследование!] состоит в изучении многообразных форм этих реализаций, благодаря чему процессы высшего уровня получают не только свою конкретизацию, но и индивидуализацию» [Леонтьев, 1975, с.114]. Согласитесь, изучать многообразные формы конкретизации и индивидуализации социального и целенаправленно заниматься индивидуализацией, выдвигая ее в качестве одной из функций образования – это, как говорят в Одессе, «две большие разницы».

То есть А.Н. Леонтьев предлагает изучать индивидуальные формы и способы проявления личности, то есть социального. И это – целая научная программа, целое научное направление, не заслуженно забытое сегодня у нас. Частью этой программы могло бы стать, например, изучение индивидуальных различий личностей, формировавшихся в одинаковых социальных условиях; или, напротив, формирование схожих черт личности в разных социальных условиях; или влияние самосознания на формирование личности; выявление

благоприятных и неблагоприятных социальных условий на формирование личности и многие другие. Вместо этого нам предлагают в качестве предмета исследования некую особую сущность, называемую «Я-личностное», «ядро личности» или что-то в этом духе; а в качестве программы – исследование отношений между социальными нормами и этим «ядром». Спрашивается, что авторы не понимают, что это «ядро» представители «гуманистической психологии» (самоназвание) просто взяли из психоанализа (Ид, Эго)? Скорее всего – знают, это грамотные люди, ссылаются на Маслоу и Роджерса. Как же они пытаются «развивать» отечественную школу Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева? Путем впрыскивания в нее психоанализа. На уровне практической психологии – пожалуйста; в практической психологии все хорошо, что работает на пользу учащегося. Но – не на уровне теории и методологии.

В заключение еще один пример – **из истории образования в США**, на которые у нас часто ссылаются, как на пример развития [подробно см.: Фомин, 2020]. Промежуточные итоги победы прагматизма в образовании США подводит в книге «Кризис американского духа» (1958) Leo Gurko, вовсе не левый американец, истинный патриот своей страны [См.: Gurko, 1958], а более поздние тенденции анализирует крайне протестантский философ и богослов Д. Найт (George R. Knight) [См.: Найт, 2000]. Вехи «славного пути» таковы:

- первая половина XX века: в образовании США утверждается прагматизм в духе Дж. Дьюи;

- 50-е годы: 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» [Цит. по: Найт, 2000, с.22-23].

- начало 60-х годов: образование США реформировалось в этом направлении эссенциализма. Вспомним, что и у нас 60-е года стали началом перехода на новые образовательные программы, отвечающие требованиям эпохи НТР.

- 70-е годы: под флагом борьбы за ребенка американский неопрогрессивизм вновь разрушает американскую школу; прагматизм пришел в США в новом облики – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Не правда ли, это очень напоминает сегодняшнюю борьбу современных российских реформаторов образования с «устаревшей» «знаниевой» образовательной парадигмой, то есть – с остатками отечественной школы?

- 80-е годы. Найт пишет: «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”» [National... , 1983, с. 5].

- 90-е годы и начало XXI века. Победа теории глобализации и новая тенденция в образовании на Западе, которую Найт называет «футуризм». Её

философской основой стала теория «третьей волны» Алвина Тоффлера, изложенная в его «A Future Shock» (1970). «Мы будем жить в электронной среде» [Тоффлер, 1999, с. С.556-561].

Своеобразным итогом развития американского образования по линии прогрессивизм-прагматизм-«гуманизм»-реконструктивизм-«футуризм» могут стать слова Е.Д. Хирша, которые цитирует все тот же 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» [Hirsch, 1996, p. 58; цит. по: Найт, 2000, с.24].

Похоже, мы идеи тем же путем. Школа политизирована и подчинена единой идеологической цели. Наука в педагогике уже и не ночевала, а заодно уходит и из психологии. «Кто виноват?» - мы разобрались. А «что делать?». По крайней мере, не врать друг другу и своим студентам, называя вещи своими именами.

Литература

1. Антипсихиатрия // URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/446411>
2. Курпатов А.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
4. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.
5. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Издательство АСТ, 1999.
6. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.,1989. -208с.
7. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования Проблемы современного образования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования, 2011, №2. С. 11-27.
8. Щетинина, А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. –132 с.
9. Фомин А.П. Дихотомия эссенциализма и прагматизма в образовании // Картина человека: метафизика, культурология, коммуникация. Стрельченко В.И., Рабош В.А., Светлов Р.В., Грякалов А.А., Зайцев Д.Ф., Федорин С.Э., Кушелев В.А., Иванова Д.В., Лезгина М.Л., Балахонский В.В., Пристенский В.Н., Рудаков Л.И., Рудакова А.Л., Кожурин К.Я., Свиридкина Е.В., Корольков А.А., Романенко И.Б., Романенко Ю.М., Романенко Ю.М., Фомин А.П. и др. Коллективная монография. Санкт-Петербург, 2020. Издательство: РГПУ им. А. И. Герцена.
10. Gurko Leo. Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С. Тихомировой. М.,1958.

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

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