

В этом сообщении я хочу

- Посмотреть на институт образования и показать, что он подвергнут эрозии;
- Раскрыть неявные исходные допущения, на которых он держится;
- Продемонстрировать все меньшую валидность этих допущений.

Социальный институт - относительно устойчивая форма организации социальной жизни, обеспечивающая устойчивость связей и отношений в рамках общества. Основные функции, которые выполняет СИ.: 1) создает возможность членам этого института удовлетворять свои потребности и интересы; 2) *регулирует* действия членов общества в рамках социальных отношений; 3) обеспечивает устойчивость общественной жизни; 4) *обеспечивает интеграцию* стремлений, действий и интересов индивидов; 5) *осуществляет социальный контроль*. Деятельность СИ. определяется: 1) набором специфических *социальных норм, регулирующих соответствующие типы поведения*; 2) интеграцией его в социально-политическую, идеологическую, ценностную структуры общества, что позволяет узаконить формально-правовую основу деятельности; 3) наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успешное *выполнение нормативных предложений и осуществление социального контроля* (курсив мой – К.П.)¹.

Социальный институт можно рассматривать, по крайней мере в двух аспектах – метафорически и в юридически-правовом плане. Т.е., «институт семьи» или «институт образования», с одной стороны, есть относительно устойчивая форма связей, с другой стороны, оформленность этих связей в виде законов или устойчивых практик. Ясно, что «институт» как одна из сторон общественной жизни и как метафора сохраняется, и о деинституализации следует, как мы хотим показать, говорить в терминах ослабления связей и влияния, а главное, как об ослаблении конституирующих характеристик.

Чтобы понять и описать происходящие в современных нам условиях изменения в целях, формах и способах реализации общественных форм взросления, т.е. изменения «практик развития», обратимся к работам М.Фуко². Мы полагаем, что введенное им представление о дисциплине и дисциплинарных практиках весьма эвристично именно в данном контексте. Для Фуко обсуждение дисциплины важно как обсуждение власти, имеет политический и идеологический смысл. Мы же эти метасмыслы текстов Фуко в данный момент оставляем за рамками нашего обсуждения.

Анализируя практики наказания, Фуко указывает на то, что они (в 18-м - начале 19-го века) стали практиками «дисциплины тела». Не углубляясь в цитирование, укажем на основное: автор обращает внимание на распространение таких общественных организованностей, ключевым для которых становится тотальный контроль тела. По Фуко, произошло "открытие тела как объекта и мишени власти". "Дисциплины" — методы, делающие возможными детальнейший контроль над действиями тела, постоянное подчинение его сил, навязывание последним отношений послушания — полезности³.

Уже из этих нескольких отсылок легко увидеть, что в систему надзора «вшит» не антропоморфный, а машиноморфный принцип – согласованность, целесообразность, регламентация времени, образ результата и т.д. А механизмом реализации этого принципа, по Фуко, стало принуждение и формирование привычки.

Если теперь обратиться к устройству школы, то здесь мы обнаруживаем ровно те же принципы – управление поведением через контроль: даже организация пространства школы есть пространство открытое внешнему контролю, рабочие столы расставлены

¹ Новейший философский словарь. — Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов. 1999.

http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1142/СОЦИАЛЬНЫЙ

² Фуко Мишель Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М. 1999

³ Сокулер З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна. - СПб.: РХГИ, 2001, с. 58-82 http://ec-dejavu.ru/p-2/Power_Foucault.html.

таким образом, чтобы учитель мог беспрепятственно наблюдать все нюансы поведения, исполнения и, следовательно, добиваться точного следования норме. В школе по принципу не может быть интимного пространства.

Норма – Альтер-эго школы. Именно нормативность конституирует школу как социальный институт и как место взросления. И по текстам Фуко становится ясно, что индустриализация в Западной Европе, регулярная школа, медицина, институт семьи – все это развивается в единой логике нормирования и единообразия, все это подчиняется дисциплинарным практикам.

Дисциплина устанавливает «контроль над деятельностью» посредством: а) распределения рабочего времени; б) детализации действий во времени; в) корреляции тела и жеста — например, оптимальная поза ученика за партой; г) уяснения связи между телом и объектом действий — например, оружейные приемы; д) истощающего использования рабочего времени и т.д. Если следовать логике Фуко, то школа не может не обнаружить своего машинного, конвейерного характера. Ранжирование, рейтингование, экзамен и др. – все это элементы дисциплинарной практики.

Еще раз обратим внимание, что в этих рассуждениях для нас важно подчеркнуть именно внутренние механизмы, а никак не дать оценку. Если нормативность – сущность сложившейся школьной системы, то, например, индивидуальный учебный план – нонсенс для нее.

Прежде чем перейти к анализу новой ситуации, вернемся к понятию практики развития и ответим на вопрос – что развивается и как устроены эти «места развития». Условием развития является, по Б.Д.Эльконину, самоощущение действия, возникающее действие экранируется и усиливается, что именно и обеспечивает его ощущение. Случайно возникшее отзеркаливается и усиливается, т.е. останавливается, удерживается, а затем стоит намеренно, превращаясь в искусственное.

В этих практиках присутствует взрослый – непосредственно или опосредованно. Это центральная фигура – «архетипический отец», – поскольку именно взрослый является собой образец и норму или образец нормы. Во вторых, взаимодействие с нормой (или представляющим ее взрослым) организовано таким образом, чтобы ощущалось и «испытывалось», а затем и переживалось соответствие/несоответствие норме. Ощущается собственное отклонение от предписанных действий или результатов – через возвращение в русло нормосообразности. Нарушение нормосообразности приводит к дисциплинарным санкциям, к ощущаемому наказанию. И совершенно неважно, в какой мере это наказание является мягким, строгим или даже жестким, по своей внутренней сути это возвращение в лоно нормы. Стивен Фрай, например, в своей «Автобиографии» пишет о телесных наказаниях в закрытой британской школе в 60-е, высказывая шокирующую современного читателя мысль о том, что суть не в самом наказании (порке), а в том, как к этому наказанию относится общество⁴. Т.е. дисциплинарные практики одеваются в формы символического насилия, которое их усиливает и легитимизирует. «Символы являются инструментами *par excellence* «социальной интеграции»: как инструменты познания и общения <...>, они делают возможным консенсус по поводу смысла социального мира, а «логическая» интеграция есть условие «моральной» интеграции»⁵.

Таким образом, в середине 20-го века школа была заводом по производству выпускников с определенным набором свойств, известных заранее и востребованных – кем? Индустриальной системой производства. И школьная система, институт образования, был полностью адекватен запросам индустриальности. Отклонения от нормы не столько карались, сколько просто отбраковывались. Важно здесь же заметить, что это не специфика отечественной школы, а признаки школы как таковой.

⁴ Фрай Стивен. Автобиография. Моав - умывальная чаша моя. М.: Фантом Пресс. 2007.

⁵ Бурдье Пьер. Социология социального пространства. - М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007, с. 92

Переход к информационному обществу (обществу знаний), в котором большинство граждан заняты не в сфере производства материальных продуктов, а в сфере производства, хранения и передачи информации объективно взорвал практики, о которых писал Фуко. Глобализация и связанные с ней процессы это внешняя, наиболее заметная сторона происходящих перемен. Для нас в данном контексте важнее, что глобализация, разрушая границы, т.е. разрушая порядок и дисциплину, подрывает саму идею нормы и заданного образца.

Сегодня происходит сложная трансформация социальных и культурных пространств, которые еще несколько десятилетий назад казались незыблемыми. Среди этих трансформаций выделяют широкое признание индивидуализации, экономическую нестабильность, сужение властных (вертикально-иерархических) способов управления, расширение границ информационных технологий и т.д. Многие из этих трансформаций затрагивают сферу детства и детского (включая в понятие «детство» весь цикл взросления вплоть до достижения совершеннолетия).

Вся идеология сложившейся школы опирается на идею нормы. Норма, причем раз и навсегда заданная и единая для всех, является перспективой развития. Сегодня мы с одной стороны, признаем разнообразие, с другой, - стандартизируем систему образования, преимущественно, в части ее результатов. С точки зрения философии образования, это полагание того образа, который школой «обеспечивается». Но такое полагание основано на допущении направленности (известной в ее основных характеристиках) развития, на идее ясности и явленности конечного результата.

В известной мере такое полагание зиждется на различении ребенка и взрослого, на очерченности границы между ними. С появлением в 2000 г. первой публикации по проблемам *emerging adulthood* (появляющаяся взрослость) это различие и эта граница более не могут признаваться реально существующими⁶.

Устойчивая система школьного образования и «институт» семьи переживают эрозию. Школа обрастает сопутствующими формами, заведомо иноприродными системе нормативных требований, в частности, домашнее обучение, которое в 2007 г. охватывало около 3 % школьников в США, причем эта цифра растет как абсолютно, так и относительно: число детей в возрасте от 5-17 лет, обучающихся дома, выросло с 1999 до 2007 гг. от 850 тыс до 1086 тыс.

В институте семьи также наблюдается существенные изменения: уменьшается доля полных семей, снижается общее число рождений. С 90-х годов в РФ брачные рождения продолжают свое снижение, а внебрачные после 1993 года демонстрируют резкое увеличение. В результате не только доля детей, родившихся вне зарегистрированного брака, за десятилетний период увеличилась в два раза и достигла 27%, но и их абсолютное число стало весьма значительным, перевалив в 1997 году за 300 тысяч. При этом гипотеза о маргинальности этого явления не подтверждается: вне брака рождаются не только первенцы, а возраст матерей покрывает практически весь период детородного возраста женщин. Меняется сам образ семьи, ее метафора: если раньше это был образ полной двухпоколенной семьи, то теперь это образ жизненного путешествия, а семья из детоцентричной превращается во взрослоцентричную⁷.

Важнейший тренд, пронизывающий экономику Новейшего времени и оказывающий существенное влияние на все сферы общественной жизни – признание маргинальности во всех ее проявлениях. Появление т.н. креативного класса, мощнейшей экономической силы последних десятилетий, вынуждает признавать «полезность» ненормы: каждый отдельный участник деятельности не обязан быть ни нормальным, ни успешным, ни продуктивным. Примеры двух наиболее успешных корпораций – Microsoft

⁶ ^ *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. Arnett, Jeffrey Jensen. *American Psychologist*, Vol 55(5), May 2000, 469-480.

⁷ Elkind David (2001) *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*, Perseus Publishing; 3rd edition (2001).

и Apple, возглавлявшиеся на протяжении долгого времени лидерами, не сумевшими в свое время получить университетский диплом – ярчайшее тому подтверждение.

Таким образом, современное состояние социальных институтов позволяет говорить о постепенной деинституционализации общества. Сложившиеся в индустриальную эпоху дисциплинарные практики сохраняются, но логически более не валидны для новой экономики и главенствующих социальных трендов. Применительно к практикам образования, взросления, развития мы обнаруживаем важные изменения, которые, на мой взгляд, требуют существенного пересмотра базовых допущений. Выделю два момента, которые представляются мне наиболее существенными.

Взрывной рост технологий привел к тому, что их освоение стало доступно детям непосредственно, без участия взрослого. Если мы придерживаемся позиций культурно-исторической теории, это приводит к неразрешимому противоречию – развитие по принципу должно иметь идеальную форму, ведь именно в отношении реально-идеальное развитие только и возможно. Согласно М.Мид современная ситуация может характеризоваться как кофигуративное или даже префигуративное общество, и сейчас появилось много спекуляций на эту тему. Мид, однако, писала об *авторитете* взрослых, а не о механизме развития. Важнее понять, какова роль, и сохраняется ли она, универсальной фигуры взрослого в современной ситуации. В известной мере можно констатировать расхождение культурных пространств поколений, что само по себе становится фактором деинституализации.

Вся конструкция обучения или шире – образования стояла на идее смысла, открываемого взрослеющим человеком, т.е. смысл был дан *до* того, как молодой человек начинал его открывать. Фуко пишет по этому поводу: «не следует полагать, что мир поворачивает к нам своё легко поддающееся чтению лицо, которое нам якобы остается лишь дешифровать: мир - не сообщник нашего познания, и не существует никакого предискурсивного провидения ...». В сегодняшнем быстро меняющемся мире смысл утрачивает статус референции, т.е. указания на нечто существующее *до* и *вне* акта смыслопорождения.

Нельзя «открыть» смысл, его можно только создать, создавать. Позволю себе привести довольно длинную цитату из М.Кундеры, он пишет об истории романа, но, как мне кажется, высказывает мысль, точно соответствующую идеям Фуко: «...Это ощущение общности всегда остается личностным, человеческим поскольку в ходе истории концепция того или иного искусства... подвергаются *бесконечному осмыслению и переосмыслению* каждым отдельным художником, каждым отдельным произведением. *Смысл* истории романа – это *поиск этого смысла, его постоянное создание и воссоздание* (курсив мой – К.П....)»⁸

Но ведь развитие, по А.Н.Леонтьеву, состояло в *воспроизводстве* родовых деятельностей, отсюда и происходил основополагающий принцип *присвоения*. Задача же полагания индивидуального смысла, т.е. задача идентичности не может быть решена рамках деятельностной парадигмы. Вопрос тогда стоит так: сохраняем ли мы образ присвоения или ищем способ описать ситуацию порождения.

Подведем итоги. Деинституализация ставит под сомнение единственность нормы развития, что в свою очередь разрушает сложившуюся дисциплинарную практику – школу. Школа же как устойчивый и хорошо работающий конвейер препятствует изменениям, обесмысливая попытки реформирования - классно-урочной системы, власти педагога, препятствуя введению новых форм работы, например, проектной деятельности.

Теоретически отказ от единообразия и однонаправленности развития меняет цели и ориентиры развития, т.е. ставит вопрос о валидности понимания развития как происходящего в отношении идеальной формы, как опосредованного образцом, который представлен взрослым.

⁸ Кундера Милан. Нарушенные завещания: Эссе / Пер. с фр. М. Таймановой. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – С.51.

