

**Тимо Айраксинен,  
Хета Гиллинг**  
(Хельсинки, Финляндия)

## **ИДЕАЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ФИНЛЯНДИИ**

*В статье обсуждаются вопросы образовательных идеалов, моделей школы и образования, «скрытого учебного плана»*

Различая обучение, школу и образование, мы не ставим целью анализировать эти концепты в данной статье, понимая их в обычном, общепринятом и интуитивном смысле. Вначале сосредоточимся на школе, а затем перейдём к образовательным идеалам. Вряд ли возможно говорить об идеале школьного образования, не обсудив концепт «образования», или говорить про образование, не упоминая аспектов образовательного идеала. Однако возможно обсуждать школу, не затрагивая обучения, что мы покажем в статье. Ещё один важный термин – «*скрытый учебный план*» (hidden curriculum), который мы противопоставим открытому и эксплицитно выраженному учебному плану (explicit curriculum) [1]. *Скрытый учебный план* объясняет, что учащиеся изучают на самом деле, независимо от официального учебного плана, который определяет, что они должны изучать.

**Неидеальные модели школы.** Мы говорим здесь о школах как обиталищах (container schools), основная идея которых состоит в том, чтобы содержать учащихся, или своих клиентов, в безопасной и организованной среде обитания в течение определённого по продолжительности времени, в зависимости от нужды и ресурсов. Наглядный пример этому – некоторые учреждения специального образования, школы для малолетних преступников и другие учреждения, обслуживающие тех, относительно которых вынесен приговор, что они так или иначе безнадежны: здесь принимается как данность то, что подобный тип школы делают возможным ограниченными ресурсами и признаваемыми идеологическими ограничениями. Суть в том, что молодых людей держат на расстоянии от возможных неприятностей так, чтобы общество от них было защищено. К тому же учащиеся защищают от них самих – в патерналистском

духе [2]. Они могут получать школьную жизнь, обучение и образование, но главной целью является содержание их под наблюдением в контролируемой среде обитания. Такие школы встречаются не часто и скорее являются исключением, или они могут совсем отсутствовать в какой-то системе образования, но нельзя отрицать их существования.

Следующий тип школы – дисциплинарная (исправительная) школа, где, как и говорит название, главное, что происходит, это исправление мыслей и поведения учащихся определёнными эксплицитно дисциплинарными методами. В этом случае естественно думать о коррекционных учреждениях, таких как тюрьмы и соответствующие учреждения для малолетних преступников, куда мы заключаем людей. Однако тюрьмы – это все же не школы, хотя бы ваша усмирительная философия и была коррекционной или даже образовательной, а не карательной. Тюрьмы могут включать в себя школы, но они остаются тюрьмами, где коррекционная деятельность проводится независимо от эксплицитного школьного образования.

Конечно, тюремные школы не обязаны быть дисциплинарными. И также имеются примеры дисциплинарных школ, которые существуют за пределами исправительных учреждений. В Финляндии история школьного образования демонстрирует сильный дисциплинарный компонент школы. Учителя использовали групповое наказание учеников и другие жёсткие дисциплинарные методы. Возможно, предполагалось, что эти методы призваны, чтобы задать такие подходы и привычки, которые бы способствовали лучшему обучению. Но, с другой стороны, можно также обоснованно заметить, что главный смысл этого состоял в том, чтобы сделать разум молодых людей более податливым и

менее независимым. Их учили уважать власть и иерархическую природу того социального порядка, членами которого они вскоре должны были стать. Это принуждение. Возможно, предполагалось, что дисциплина должна работать на обучение, но на самом деле в действие вступал скрытый учебный план, показывая учащимся силу власти, которую им не разрешалось оспаривать, подвергать сомнению. Если дисциплина – это не наказание, она обязана служить социализации и преподавать учащимся её базовые факты.

#### **Социализация и скрытый учебный план.**

Одну из важнейших целей школьного образования составляет социализация учащихся: возможно, это его главная или даже единственная цель. И когда это так, тогда мы имеем дело с особым типом школьной системы, который, наверное, можно назвать *социальной школой*. Её цель – производство граждан, способных войти в социальную жизнь и найти в ней своё место. Это подразумевается как желаемое. Кажется довольно ясным, что всякое школьное образование содержит сильный социализирующий компонент, как в эксплицитно выраженном виде, так и в скрытом учебном плане [1, с. 139–140]. Обратите внимание, что этот социализирующий компонент может быть независимым от каких бы то ни было дисциплинарных целей и методов. Социализация может быть достигнута и мягкими методами. В действительности, в целом сама идея школы выливается в историю школьной жизни как процесса социализации. Учащиеся идут в школу каждое утро, встречают одноклассников и учителя в контролируемом и распланированном заранее пространстве, делают уроки, вместе сидят за партой и так далее. Вся эта структура создана для содействия социализации, для того, чтобы научить жить вместе мирным, продуктивным, предсказуемым и рутинизированным образом. Хорошие получают награду, плохие – наказание, умных чествуют, а отстающим помогают, поддерживают и так далее. Все это и есть социализация. Учащиеся занимаются спортом, изобразительным искусством и религиозной деятельностью, что поддерживает их социальные инстинкты.

Однако наивно называть этот процесс идеалом. Нельзя, так как мы живём не в идеальном обществе, и это опять-таки означает, что наша система образования не идеальна. Она была бы идеальной, если бы пыталась

создать идеальное общество. Другими словами, система образования и школа имеют цель, которая эксплицитно заявлена как задача сделать общество лучше. Мы не отрицаем, что во многих учебных планах это говорится. Так, например, в Финляндии от школ ожидается, что они будут содействовать равенству полов и исключать расизм. Доминирующая идеология школы оговаривает это эксплицитным образом. И мы уверены, что подобное положение дел можно увидеть во всех странах, в которых система образования базируется на школе. Правда, однако, состоит в том, что этот идеальный аспект образования не зависит от школы, и именно поэтому система не идеальна. Поясним, что мы имеем в виду. Если общество хорошо, то и социальная школа хороша. В ином случае нет. Нельзя сказать, что школа является идеальной сущностью в обществе, независимой от него. В плохих обществах, которые, несомненно, существуют, школа будет поддерживать плохие ценности под именем успешной социализации.

Если вы фанатичный идеалист, то будете отрицать это. Вы скажете, что даже в плохом обществе хорошая система образования может сделать общество лучше. Такие голоса часто звучат в Финляндии, но они не жизнеспособны. В определенном типе общества, возможно, даже в Финляндии, система образования свободна и достаточно независима от интересов элиты страны и истории подавления, чтобы такие мечты стали возможны. Это значит, идеальные школы кажутся возможными. Мы не отрицаем этого. Но мы хотим обозначить различие между социальными и идеальными школами и подчеркнуть важность – даже приоритет – социальной школы в нашем реальном мире. Вот что мы имеем в виду: никакое государство или общество не допустит существования такой системы образования, которая была бы нацелена на изменение ключевых ценностей этого общества и вмешивалась в его ключевые функции. В этом смысле школа служит политике социальной жизни и ее ценностям. В Финляндии социальное равенство и гендерное равенство, так же как и антирасизм – общепринятые ценности. То есть когда образование поддерживает эти ценности, устремляясь к соответствующему социальному преобразованию, оно может внести вклад в создание лучшего общества, но оно не преобразует

социальные ценности и их установленные политические основания. Школа разделяет идеалы социальной жизни, как понимает их элита этого общества. Это идеальный аспект системы образования, но он не делает социальные школы идеальными сущностями.

Мы можем найти другой сильный аргумент, демонстрирующий, что социальные школы не то же, что идеальные школы. Цель социальной школы состоит в том, чтобы средствами скрытого учебного плана заставить учащихся принять превалирующие *нормы социальной несправедливости* [3]. Это радикальный и неудобный тезис, однако мы должны уделить ему внимание. Во-первых, он утверждает, что никакое общество не идеально в том смысле, чтобы все его нормы были справедливы. Во-вторых, он указывает на другую истину: такие нормы несправедливости невидимы, нераспознаны, нераспознаваемы, функциональны и широко поддерживаемы. Тем не менее они несправедливы. Мы не будем анализировать последнее утверждение в этой короткой статье, но только отметим его как очевидную, безотносительную истину, отрицание которой ведёт ни к чему иному, как к моральному цинизму.

Наконец, никакое общество не может допустить существование системы образования, которая бы, как слепень Сократа, постоянно беспокоила элиту и успешно социализированное население своей настойчивостью по некоторым чувствительным моральным проблемам [4]. Наша социальная школа социально устойчива потому, что не делает этого. В то же время она теряет свой идеальный характер и моральное превосходство. Суть социализация в том, что она не вредит социальному порядку тем, чтобы создавать граждан, которые были бы недовольны какими-то из базовых социальных норм, которые бы называли их несправедливыми и потому неприемлемыми и неприменимыми. Делать так значит быть социально незрелым и вызывающим подозрения человеком, что снова свидетельствует о неуспешности такой системы образования. Мы также осознаем, что эту позицию вы можете критиковать как левую политическую пропаганду или как простой социальный цинизм, даже если вы и согласитесь с тем, что наше общество пронизано моральными дилеммами и более или менее смутно воспринимаемыми социальными пороками. Люди одновременно отрицают и под-

тверждают существование несправедливых норм социальной жизни. Они социализированы как продукты социальных школ, но также научились думать по-своему. Они держат в мыслях опасные и девиантные идеи, но тем не менее их образовательно нормализованные инстинкты эти идеи частично маскируют. Более того, многие нормы социальной несправедливости мы и не воспримем (разве что в неясном абстрактном смысле), как в случае националистических, милитаристских и некоторых религиозных норм. Когда женщин притесняют, они часто отрицают факт насилия. Но они будут также отрицать его, пройдя школу и получив некоторое образование, потому что это отрицание является для них символом того, что их не притесняют или не дискриминируют. Скрытый учебный план учит их думать, что такая ситуация нормальна. Они верят в это. Конечно, получение образования может стать первым шагом к уходу от такого притеснения. Это говорит о том, что школы могут быть социально опасны.

**Новые проблемы социализации.** Скрытые учебные планы таят также угрозы другого рода. Представители культурного большинства могут проявлять свою власть и лишать членов меньшинств их идентичности. Вызовы культурной социализации сегодня сильнее, чем были несколько десятилетий назад. Общества стали менее однородными, что означает, что необходимо заново переоценить роль культуры и идентичности и переосмыслить образование и его ценности. В демократическом обществе не может быть оправдания насильственному правлению большинства, которое делает ассимиляцию меньшинств – под предлогом социализации – не подвергаемой сомнению политикой. Культурные и иные ценности должны очевидным образом уважаться, если среди граждан признается и поддерживается равенство.

По вопросу о том, как именно культурные различия нужно рассматривать и учитывать, мнения расходятся. Возможные подходы к этому можно разделить на три взаимно исключающие позиции. Сторонники резко консервативной позиции говорят здесь о *мультикультурализме*, не только в описательном плане, но как о нормативной позиции. В соответствии с этим взглядом, индивидуальная идентичность (настолько, насколько она существует) поддерживается как основа и создаётся одной преобладающей «естественной»

культурой, более или менее отличающейся от других культур. Нормативная часть этой позиции утверждает, что, поскольку для людей высшую ценность имеет их культура, она не должна терпеть урон при широкой социализации совместно с членами других культур. Такую изоляционистскую позицию можно найти в сильных религиозных и этнических сообществах. Например, многие религиозные фундаменталисты не позволяют своим детям посещать либеральные школы и места развлечений, настаивая на домашнем обучении.

Более умеренный мультикультуралистский подход (например, Will Kymlicka) пытается совместить необходимость равенства индивидуумов с верой в культурные сообщества [5]. Сторонники этой позиции подчеркивают важность культурной идентичности, но в то же время напоминают, что культурные границы условны и проницаемы и что культура обязательно должна меняться, чтобы оставаться живой. Культуры большинства должны не только уважать и признавать права меньшинств на всех социальных уровнях, начиная с базового образования, но и гарантировать им справедливое равенство возможностей для процветания [напр., 6]. Они также нацелены защищать наиболее уязвимые меньшинства внутри самих меньшинств. В фундаменталистских сообществах часто унижают женщин, даже если те превосходят мужчин числом.

По-настоящему либеральная позиция как в вопросах образования, так и в других социальных вопросах основана на плюралистическом подходе к ценностям образования. Индивид должен рассматриваться в первую очередь как личность, чья идентичность основывается на сложном и уникальном смешении невыбираемых характеристик (этническая, лингвистическая и т.д.) и на ряде выбираемых показателей идентичности (хобби, работа, политика, отношение к религии, литературный или музыкальный вкус). В этой идеальной рамке социализация включает изучение, как уважать различия вместо того, чтобы демонстративно их сторониться. Простая социализация не может больше оставаться подразумеваемой целью образования, воплощаемой средствами соответствующего скрытого учебного плана.

**Воспроизводство культуры.** Это ещё один неидеальный аспект образования и школы. Мы говорим, что воспроизводство

культуры *слепо* и должно быть слепым. Культура должна продолжаться от поколения к поколению, ею нельзя пожертвовать, поскольку ценой этой потери будет полный хаос. Поддержание культуры – это консервативная задача, то есть образование, по сути, консервативный институт [3, с. 493]. Мы можем добавить ему радикальных особенностей, но это не изменит самого факта: ключевые черты культуры следует оберегать любой ценой в перспективе связи поколений.

Все учащиеся должны научиться читать и писать, оперировать числами, говорить на финском и шведском языках (в Финляндии), решать задачи и т.д. Учащиеся изучают основные факты истории своей страны – определённо не самую правдивую, честную и реалистичную её версию, но версию истории, крайне важную для формирования и сохранения культуры. Эту важную задачу легко понять и принять. Можно представить, что произойдёт, если хотя бы одно поколение не сможет научиться писать, читать, считать или говорить правильно на родном языке. Как следующее поколение восстановится от этой радикальной потери? У них не будет учителей. То есть такая потеря может стать безвозвратной и означать шаг к полной потере культуры и цивилизации. Все мы станем варварами в итоге.

Какие есть пределы воспроизводству культуры? Учебный план, двигаясь от письма, чтения и счета дальше к изучению языка и других таких почти необходимых предметов, получает продолжение в более туманных областях, таких как религия, национализм, гендерная идентичность, половое воспитание и официальная история. И тут уже, когда мы заходим так далеко, оправдание предметов плана с точки зрения аргументов культурной целостности становится более проблематичным. В какой-то момент мы должны остановиться и спросить: в чьих интересах поддерживать этот учебный план? Почему мы учим ему как истине? Заслуживает ли воспроизводства этот тип культуры?

На этом этапе вернётся на сцену скрытый учебный план. Мы можем не учить относительно взаимоотношения полов, расовых проблем, милитаризма/пацифизма или сексуальности. Однако все эти темы спрятаны и замаскированы в жизни школы и в идеологии образования. Учителя могут увидеть их отблески, если они научены критическому

подходу, творческому мышлению и не имеют предубеждений. Но что они могут сделать? Они не могут обучать своим собственным взглядам и применять свои собственные идеологические ограничения – даже в Финляндии, где учитель сам строит свой учебный план, опираясь на *базовый* учебный план, предложенный государственной властью.

Приведем только один пример: нерелигиозное нравственное образование является школьным предметом, преподаваемым тем, кто не является членами национальных церквей. Члены церкви не имеют права выбрать курс нерелигиозного нравственного образования. А если вы решите написать учебник с позиции радикального атеизма, вы можете это сделать, но никто не будет его использовать. Еще никто не решился написать такой учебник. Почему? В Финляндии аксиомой сохранения культуры является отношение к национальным церквям как к главной опоре культуры. Эта опора сущностно важна и неприкасаема. Школа и образование, которое она дает, продолжают эту культуру и эксплицитным официальным образом (религиозный учебный план), и скрытым образом (нерелигиозное нравственное образование). Обратите внимание: члены церкви не могут выбрать курс нерелигиозного нравственного образования, но не-члены церкви могут выбрать курс религиозного образования. Это также пример социально принятых норм несправедливости.

Мы считаем, что воспроизводство культуры является необходимым и оправданным аспектом школьного учебного плана и его образовательной идеологии. В то же время его границы весьма расплывчаты. Мы не можем сказать, с какого момента необходимое и оправданное воспроизводство расширяет свои границы до такого, которое должно оспариваться или которое уже принципиально оспаривается. Другими словами, репродуктивная функция образования расширяется до областей и вопросов, часто оспариваемых и противоречивых, несущественных, разделяющих и фанатичных, и даже аморальных.

Допустим другой случай: наше общество находится в состоянии, подобном войне, оно расистское, женоненавистническое рабовладельческое общество, которое является проклятием для всех наших соседей. Тогда, если наше общество хочет процветать, нам требуется создать такую систему учебного плана,

которая сделает это возможным. Мы хотим, чтобы наша культура продолжалась независимо от того, видим ли мы её в таком дурном свете или нет. Плохое общество нуждается в этом так же, как и хорошее. И мы не видим оснований, почему нельзя создать систему образования, которая бы продолжала и поддерживала их ценности и цели.

Хорошим примером служит *Республика Платона* и предложенная в ней система спартанского образования, которое до сих пор вызывает восхищение, например, в Финляндии. Школы могут применять его как достойную восхищения модель правления. В некоторых случаях они подают его как модель демократии. Учащимся она нравится. Вот только человек может задаться вопросом: что же здесь происходит в плане скрытого учебного плана по обучению политической мысли? Плохие общества, как и хорошие, хотят сохранить свою культуру средствами образования. Это то, для чего существует образование.

Таким образом, когда образование воспроизводит родную культуру, оно расширяет свои пределы от необходимых видов содержания до тех, которые специфичны для данной культуры. Это требует различать два типа необходимости: всеобщую и особенную. Чтение, письмо и счёт, действительно, необходимы каждому представителю современной культуры. Расизм и милитаризм представляют особенность некоторых культур, как описано в *Республике*. Не будет ли правильным эксплицитно этот факт и подвергнуть критическим вопросам некоторые аспекты обоснования воспроизводства культуры посредством построения учебного плана?

**Идеальные аспекты образования.** Образование представляет собой поучение, направленное на личностное развитие (*edification*), и культурное совершенствование. Мы уже говорили о втором аспекте. Единственное, что стоит добавить: у педагогов есть шанс сделать общество и его культуру лучше. У этого направления есть ограничения, но также есть и свобода.

Хотелось бы упомянуть поговорку: «*Стань тем, кто ты есть*». Финский философ образования J. A. Hollo (1885–1967) понимал её так: (идеальная) цель образования – помогать людям расти. Мы понимаем эти утверждения одинаково: оба выделяют в идеале образования личностный рост. Однако не все так просто. Рост может пониматься в телео-

логическом смысле: каждый человек имеет свою идеальную личность, еще не реализованную, но реализуемую средствами образования. Молодой человек не сможет их найти сам. Ему нужна помощь. Ключевая идея идет из области садоводства. Из жёлудя вырастает дуб. Цель жизни дуба заложена изначально в жёлуде. Задача состоит в том, чтобы дать жёлудю превратиться в то, что он есть, то есть в дуб. Педагог – как садовник, который заботится о своих саженцах с любовью и решительностью. Он не позволит случиться чему угодно. Он реагирует и вводит ограничения, обрезает и формирует крону, удобряет и внимательно наблюдает за ростом [7].

А что если молодая расцветающая личность зла? Это паршивая овца? Может ли молодой человек быть злым по природе, как бы врождённо? Должны ли мы поместить его в школу-обиталище или в дисциплинарную школу? Мы даем отрицательный ответ. Все зло является отклонением в результате

внешнего патологического влияния. В нормальных условиях зло не должно нас беспокоить. И ответственностью учителя является создание такой образовательной среды, чтобы отклонений в сторону зла не происходило, а если они все-таки происходят, учитель должен сокращать их влияние образовательными методами.

Мы признаем, что такая идеология образования бесстыдно индивидуалистична и идеалистична. Однако интересно и полезно будет сравнить этот идеализм с более реалистичными и даже циничными идеологиями, которые мы обсуждали выше. Мы должны суметь свести вместе потребности (хорошего) общества и (расцветающего) индивида. Не думаем, что индивид составляет главную проблему этого уравнения, но общество и его культура составляют.

Статья публикуется в авторской редакции.  
Пер. с англ. А. Сергиенко и М. Кожевниковой

### Л и т е р а т у р а

1. Harris, K. (1979). *Education and Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul. 137 p.
2. Häyry (Gylling), Heta (1991). *The Limits of Medical Paternalism*. London: Routledge, 1991.
3. Bourdieu, Pierre (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487–511). New York: Oxford University Press.
4. Airaksinen, Timo (1982). Moral Education and Democracy in the School, *Synthese*, 51, 117–134.
5. Kymlicka, Will (1990). *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
6. Eisenberg, A., & Spinner-Halev, Jeff (Eds.). (2005). *Minorities within Minorities. Equality, Rights and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Neil, A. S. (1992). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: St. Martin's Press.

