

А.Г. Асмолов

СТРАТЕГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ И ПОСТРОЕНИЮ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Статья поступила
в редакцию в феврале
2008 г.

В настоящей работе предпринимается попытка обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. Раскрывается роль образования в конструировании таких эффектов общественного развития, как социальная консолидация общества, гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур страны, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений, социальная стратификация населения России. Обсуждается необходимость учета эффектов социокультурной модернизации образования как фактора роста конкурентоспособности личности, общества и государства при дальнейшем проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития России, в том числе федеральной программы развития образования.

Аннотация

В свое время известный психолог Л.С. Выготский заметил, что понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника остается неполным пониманием. В связи с этим попытаемся кратко очертить те мотивы, ради которых разрабатывалась стратегия социокультурной модернизации российского образования.

Ключевым мотивом настоящей работы является развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных



компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

Истоки взглядов на образование как на одну из ведущих социальных деятельностей, формообразующих историко-эволюционный процесс наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия), восходят к идеям научной школы культурно-деятельностной психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, а также к такому близкому по духу этой школе постмодернистскому направлению методологии, как социальный конструкционизм. Наиболее емко парадигма социального конструкционизма представлена в работах П. Бергера, Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» [5] и К. Джерджена «Социальный конструкционизм: знание и практика» [12].

Именно опора на идеи неклассической методологии культурно-деятельностной психологии и социального конструирования реальности позволила нам в период с 1988 по 2008 г. выдвинуть и разработать ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие отечественной системы образования:

- «практическая психология образования» как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;
- «вариативное образование» как установка на конструирование образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека [3];
- «толерантность» как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия [4].

По своему жанру эти идеологические конструкты относятся к особым установкам сознания, названным классиком отечественной философии А.Ф. Лосевым и историком М.Я. Гефтером *порождающими гипотезами* [7]. К жанру порождающих гипотез принадлежит и гипотеза о необходимости социокультурной модернизации образования. Эта гипотеза наиболее полно выражает общую установку наших двадцатилетних поисков — идеологическую установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

От организационно-экономической к социокультурной модернизации образования

Давайте взглянем через призму гипотезы о необходимости социокультурной модернизации образования [16] и близкого к этой гипотезе круга идей, отраженных в докладе Общественной палаты «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» (2007), на события, происходящие в новейшей истории российского образования.

Стоит восстановить в своей биографической памяти события этой истории — и мы убедимся в том, что в последние десятилетия российское образование вместе со всей страной стало ареной



затрагивающих фактически каждого жителя России изменений. Оно пережило и продолжает переживать периоды стабилизации (начало 1990-х годов), реформирования и развития (середина 1990-х годов) и, наконец, модернизации (с конца 1990-х годов до нынешнего, 2008 г.). Основным вектором периода модернизации, хронологической точкой отсчета которого является 1997 г., была и остается разработка организационно-экономических проектов развития сферы образования [2]. Оценка успехов, неудач и социально-экономических последствий каждого из обозначенных выше периодов — предмет специального историко-аналитического исследования, которое, как и любое исследование новейшей истории, необходимо для проектирования будущих сценариев развития образования.

Вместе с тем даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

Для дальнейших поисков путей социокультурной трансформации системы образования необходимо выделить поле проблем, касающихся природы социальных и ментальных эффектов образования. Попытаемся далее сформулировать эти проблемы в виде следующих вопросов.

1. *С какого рода рисками сталкиваются политики и управленцы, осуществляющие реформирование сферы образования без учета социальных и ментальных эффектов образования?*

2. *Как образование влияет на следующие проявления социальной дифференциации и стратификации общества:*

— «социальный лифт» (повышение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества);

— «социальный миксер» (перемешивание разных социальных слоев общества);

— «социальный колодец» (падение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества)?

3. *Какие социальные действия и программы следует осуществить, чтобы перейти от декларации приоритетности образова-*



ния как ценности общества к достижению реального приоритета образования в качестве задачи государственной политики?

4. Какова роль образования в формировании гражданской идентичности личности и понимании исторической «общей судьбы» народа как солидарности российского общества?

5. Может ли образование как институт социализации личности быть конкурентоспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающих поколений: семье, религии и средствам массовой коммуникации?

6. Как превратить управление образованием в реальный ресурс уменьшения разных рисков, социальных и межличностных конфликтов, в том числе конфликтов, возникающих на почве ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, социальной агрессии и нетерпимости?

7. Как через образование, в том числе через управление системой образования посредством стандартов образования, наметить путь к конструированию норм толерантности, социального доверия и взаимопонимания в российском обществе?

Весь обозначенный выше спектр вопросов позволяет очертить проблемное поле социокультурной модернизации образования.

Для того чтобы наметить пути для обоснования самой необходимости и своевременности постановки подобных вопросов, обратимся к анализу барьеров массового сознания, препятствующих формированию идеологической установки на социокультурную модернизацию образования.

Барьеры массового сознания, препятствующие модернизации образования

Глобализация, неизбежная включенность российского общества в общемировые процессы, уже наступившая эра коммуникационной цивилизации в значительной степени повлияли на политические, социокультурные и экономические процессы в России.

Перемены, происходящие в образе жизни общества, привели к тому, что обозначился переход от относительно стабильной фазы к динамической фазе развития, от закрытого общества к открытому, от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, от тоталитарного к гражданскому обществу.

Присущая этому переходу социальная, ментальная и экономическая дифференциация общества наряду с появлением различных форм собственности стала предпосылкой сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования, а тем самым — неизбежной социальной трансформации всей системы образования в целом.

Нередко эту трансформацию системы образования расценивают как непосредственный результат целенаправленных реформ. Подобная характеристика претерпеваемых сферой образования изменений неточна и во многом наивна.

В действительности за происходящими социальными изменениями в российском образовании стоят, наряду с попытками его целенаправленного реформирования со стороны органов государ-



ственной власти, многочисленные слабо контролируемые и спонтанные процессы: одни связаны с инициативами различных социальных групп, другие — с пассивной реакцией образовательной системы на различные бюджетные ограничения. В итоге следует учесть, что попытки реформирования образования, в том числе и попытка *организационно-экономической модернизации образования последних лет*, осуществлялись на фоне негативных социальных ожиданий как различных слоев населения, так и многих представителей образовательного сообщества по отношению к любым реформам общественной жизни. Существует целый ряд серьезных причин, вызывающих подобные ожидания и разочарования.

- *Игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ.*

Одним из главных промахов социальной политики в постсоветской России было полное игнорирование менталитета населения, психологии массового сознания, о которую разбиваются любые, даже с точностью до тысячного знака просчитанные, социальные реформы, если они глухи к мотивам поведения людей и умалчивают о том, «ради чего» для тех или иных групп населения проводятся реформы. Недостаточная эффективность разных государственных реформ и программ была связана с попыткой **«управления без мотивации, управления без идеологии сложными социальными системами»**. Реально же идеология в контексте методологии социального конструкционизма может быть определена нами как **«фабрика мотивации социального поведения, конструирование мотивации больших и малых социальных групп»**.

Реформаторы нередко упускают из виду, что **мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономические обоснования различных программ реформирования социальной сферы**. Вследствие этого подобные реформы наталкиваются не просто на «сопромат» массовой психологии населения страны, но и в ряде случаев на конструирование протестной мотивации социального поведения различными оппозиционными политическими группами.

- *Негативный опыт предшествующих реформ в области социальной политики.*

Неудача предшествующих реформ в социальной политике, в том числе попыток реформировать систему образования, в известной степени обусловлена тем, что они задумывались без учета стратегических приоритетов общества, понимания вектора его развития, а также без учета социальных и ментальных эффектов образования.

Различные попытки реформирования образования обладали тремя следующими общими чертами:

- преобладание интересов профессионального педагогического сообщества (*«реформирование образования изнутри»*);
- «реформирование от экономики» (*«экономико-управленческий детерминизм при разработке программ развития образования»*);



— отсутствие анализа политических, социальных и психологических рисков при проведении реформ образования, касающихся ожиданий и мотивации различных социальных слоев населения нашей страны по отношению к образованию.

Представители сферы образования, декларируя лозунги о приоритетности образования, его миссии в обществе, на деле тешили себя утопией былой славы «лучшего в мире образования», страдали болезнью *«образовательного нарциссизма»*. Представители экономического сообщества настаивали на необходимости создания программ реформирования образования с учетом бюджетно-налогового кризиса, абстрагируясь, как правило, от рассмотрения образования как института воспроизводства человеческого капитала, его роли в развитии экономики страны. В результате содержательные и ценные сами по себе реформы образования «применительно к внешней среде» нередко сводились к требованиям выделения дополнительных средств и пробуксовывали из-за неэффективного использования даже имеющегося финансирования.

В итоге сначала мифы «рынка», а затем миф «рынка труда» имплицитно превращались в самоцель реформ образования, а качество жизни, воспроизводство человеческого и интеллектуального капитала, как правило, сводились к «средствам», к услугам, к инструментам рыночной экономики.

• *Сведение государственной политики реформирования образования к программам реформирования образования как отдельной отрасли.*

В методологии проектирования программ образования [22] могут быть выделены три целевые области, на которые потенциально направлены различные программы:

- образовательная среда;
- сфера образования;
- образовательное пространство [9].

В связи с подобной классификацией целевых объектов с самого начала необходимо осознать, на что направлена программа развития образования. Если программа направлена на **образовательное пространство как целевую область приложения программы**, то она охватывает такие различные институты социализации, как семья, средства массовой коммуникации, религия, традиции и новации культуры и т.п., которые наряду с образованием как ведущей социальной деятельностью определяют общественное развитие.

Если целевой областью программы является **сфера образования**, то фокусом приложения усилий программы является *управление образованием как особой отраслью* социально-экономического развития государства, такой же, как здравоохранение, сельское хозяйство, промышленность и т.п.

И наконец, если целевой областью программы является **образовательная среда**, то усилия программы направляются на общее и профессиональное образование личности в том или ином



конкретном образовательном учреждении (детский сад, школа, профессиональное училище, вуз и т.п.).

Выделение целевой области программы как фокуса приложения усилий программы помогает определить идеологию и методологию построения программы, миссию программы, масштаб программы; проблемы, цели и задачи программы, а также механизмы и ресурсы, необходимые для реализации программы.

Если целевой областью программы является **образовательное пространство**, то мы имеем дело с жанром построения *национальной программы образования* (или так называемой президентской программы). Миссией этой программы развития образования является реализация общенациональной идеологии и политики, позволяющей достичь таких системных социальных и ментальных эффектов, как гармонизация общества, социальная стратификация, рост конкурентоспособности страны, формирование гражданской идентичности как основы развития демократического общества. В контексте подобной программы образование выступает как *ведущая социальная деятельность общества, порождающая гражданскую идентичность и формирующая менталитет народа, ценности, социальные нормы поведения отдельных личностей, больших и малых социальных групп*. В данной программе стандарт образования выступает как общественный договор, а повышение качества, доступности и мобильности образования — как инструменты, обеспечивающие миссию образования. Подобная национальная программа развития образования и может быть охарактеризована нами как программа *социокультурной модернизации образования*. Она обладает следующими признаками:

- открытый «надведомственный» характер;
- опережающая стратегия общественного развития, а не реактивная стратегия (образование ведет за собой развитие общества, в том числе создает рынки труда);
- избыточность образования как ведущей социальной деятельности по отношению к сиюминутным запросам рынка;
- инновационное управление.

Если же основной целевой областью программы развития образования является **сфера образования** как одна из социально-экономических отраслей *государственного развития*, то мы можем говорить о проектировании федеральной или региональной программы развития образования, сосредоточивающей свои усилия на задачах и технологиях обслуживания данной отрасли. Подобная программа, как правило, имеет следующие черты:

- закрытый «ведомственный» характер;
- тенденция к сведению задач и технологий программы к задачам и технологиям обслуживания отдельной сферы, прежде всего к организационно-экономическим задачам управления сферой образования;
- реактивная стратегия развития, исходящая из подчинения образования текущим запросам рынка;



- деидеологизированный характер;
- мобилизационное управление.

Программы развития образования как отдельной отрасли нередко сводятся к следующим двум видам: компенсаторные программы и программы функционирования.

Компенсаторные программы направлены в основном на восполнение дефицита средств в процессе текущего финансирования отрасли и наращивание материально-технического инструментального оснащения сферы образования. Они нередко вырождаются в своего рода программы «латания дыр» в деятельности той или иной системы управления сферой образования — федеральной, региональной или муниципальной.

Программы функционирования направлены на поддержание режима выживания и оптимизацию через реструктурирование уже существующей системы образования. Эти программы имеют неявную целевую установку на сохранение (или выживание), а не на развитие.

В целевых программах, направленных на сферу образования, инновации сводятся преимущественно к модернизации таких нормативно-правовых и экономических механизмов управления образованием, как стандартизация образования, повышение качества образования, доступности и эффективности образования, мобильности образования за счет *организационно-экономического реформирования* сферы образования.

Особо подчеркнем, что различные федеральные и региональные программы, нацеленные на развитие и обслуживание сферы образования, могут повысить эффективность образования, его адаптационный потенциал в социально-экономическом развитии страны. Вместе с тем сведение сценариев проектирования программ образования к программам, нацеленным исключительно на сферу образования как отдельную отрасль, существенно сужает возможности образования как ведущей социальной деятельности, способствующей общественному развитию и росту конкурентоспособности страны.

Из вышеизложенного может сложиться впечатление о существовании оппозиции между программами развития образования, нацеленными на образовательное пространство, и программами, нацеленными на развитие образования как отдельной отрасли. Эта оппозиция носит мнимый характер. В реальности сценарий организационно-экономического развития образования как отрасли должен войти в общий сценарий проектирования национальной программы социокультурной модернизации образования как социальной деятельности, миссией которой являются формирование гражданской идентичности и рост конкурентоспособности страны в современном мире.



Рассмотрим ряд общих вопросов и проблем, которые порой из-за своей очевидности и кажущейся банальности воспринимаются как постулаты, не требующие доказательств, а не как задачи, решение которых требует приложения совместных усилий.

Один из этих вопросов: по каким причинам тезис *о приоритетности образования*, а также *о ценности образования* (впрочем, как и науки) резко расходится с реальностью и, как правило, находится на уровне мифов, деклараций и благих заверений.

В современном мире *конкурентоспособность стран с постиндустриальным уровнем развития определяется доступностью и качеством системы образования.*

Очевидно, что задача достижения приоритетности образования и превращения его в российском менталитете в ценность становится для России стратегической задачей государственной политики, которая носит идеологический характер. Только при условии успешного ее решения *образование может выступить как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.*

В связи с этим еще раз подчеркнем, что идеология в социально-психологическом смысле слова может быть охарактеризована как фабрика мотивации больших и малых социальных групп. Политическая элита в любом государстве для решения идеологических задач оперирует по меньшей мере четырьмя козырными картами: СМИ, образование, религия и культура. Тот, кто держит руку на пульсе этих ключевых институтов социализации, порождающих массовое сознание, тот и заказывает политическую музыку на государственной сцене.

В советской идеологии образование, СМИ и культура явно или неявно исполняли мелодию социального конструирования идентичности, именуемой «советский человек». Вспомним слова песни: «Мой адрес не дом и не улица, мой адрес — Советский Союз».

Кризис идентичности после распада СССР, погружение советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов, как свидетельствуют различные социологические исследования национального самосознания и идентичности [8], стало своего рода «бездомным сознанием». В этой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России.

Для достижения этой цели было бы выигрышно через образование как институт социализации проектировать стандарты нового поколения, способствующие преодолению кризиса гражданской идентичности, становлению гражданского общества как общества повышения жизненных шансов [11]. Подобного рода задача, хотя и при гораздо более значительной затрате ресурсов, могла бы быть проиграна и через СМИ.

По большому счету именно социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны

От постулата о приоритете образования как социального мифа — к достижению приоритета образования как задаче государственной инновационной политики



выступает как миссия социокультурной модернизации образования, а тем самым и движения России по направлению к гражданскому обществу.

Для осуществления этой миссии необходимо также оценить то, насколько структура образования отвечает стратегическим целям развития России, разработать государственные стандарты как конвенциональные нормы, реализующие в форме общественного договора социальные обязанности и требования личности, семьи, общества и государства по отношению к образованию как институту опережающей социализации, а не требования и амбиции сторонних наблюдателей, для которых извечным «козлом отпущения» за все грехи образования является школа.

Подчеркнем еще раз, что для понимания потенциала, ограничений и рисков *организационно-экономической* концепции модернизации образования следует выйти за пределы образования как ограниченной сферы, управляемой ведомством, и рассмотреть потенциальные *векторы трансформации образования как ведущей социальной деятельности общества* в системе координат политического, социально-экономического, интеллектуального и культурного развития страны.

Как было отмечено выше, даже беглый анализ места и функций сферы образования в российском обществе показывает, насколько тезис о приоритетности образования расходится с социальной действительностью.

Риски недооценки социальных и ментальных эффектов системы образования отражают отношение общества к образованию, а соответственно, и к результату образования как социальной деятельности.

Приведем примеры нарастания лишь некоторых рисков, проявляющихся в процессе социализации подрастающего поколения в современном обществе:

— отсутствие четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, направленных на решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи;

— кризис семьи как института социализации, находящий свое выражение в *дезадаптации родительской семьи (неполная семья, конфликтная семья, семья с антисоциальной атмосферой)*, семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;

— рост социального сиротства;

— феномен детского *нищенства*;

— феномен *ранней коммерциализации* подростков, обуславливающий рост нарушений морального и нравственного развития подростков и вероятность взаимодействия с криминальными слоями общества;

— *риск нарастания агрессивно-насильственного поведения подростков* (деструктивные действия, нарушающие личностную и

Риски недооценки социальных и ментальных эффектов образования в государственной политике



физическую безопасность людей и сохранность материальных и духовных ценностей; антисоциальное сексуальное поведение, ранняя наркотизация и совершаемые в связи с этим антисоциальные и противоправные действия);

- *рост детской и подростковой преступности;*
- *рост численности детей — жертв насилия;*
- *снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании;*
- *личностная незрелость, включая моральную незрелость;*
- *неадекватные стратегии совладания подростков и молодежи с трудными жизненными ситуациями*¹.

Перечень подобных феноменов и тенденций можно было бы продолжить. Но уже и этой выборки достаточно, чтобы констатировать несогласованность действий различных социальных институтов (семья, СМИ, культура, педагогические коллективы, правоохранительные органы, молодежные объединения и пр.), направленных на решение задач профилактики и предупреждения особого рода дефектов, характеризуемых нами как *дефекты социализации*, и прийти к следующим заключениям.

Во-первых, социализация поколения детей, подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, киберпространства, сдвига ценностей в результате переживаемого Россией переходного периода и т.п. Социологические опросы свидетельствуют о социальной разнородности этого поколения, его многомерности, тенденции к разрыву «связи времен» и т.д. Вместе с тем как за рубежом, так и в России *только на самой начальной стадии находятся системные программы исследований социального профиля растущего поколения и роли идентичности в развитии общества.*

Отсюда вытекает, что в *реформах образования предшествующих периодов разрабатывались разные стратегии развития образования с опорой на весьма размытый социальный портрет будущего поколения. Вряд ли необходимо детально аргументировать, что реформирование образования на фоне подобной «поколенческой неизвестности» представляет один из самых высоких рисков любых социальных реформ в современном мире.*

Во-вторых, даже случайная выборка приведенных примеров доказывает, что такой традиционный институт социализации, как семья, испытывает глубокий кризис. Более того, она фактически не выдерживает конкуренции с другими институтами социализации — религией, СМИ, Интернетом. *Поэтому системная картина процесса социализации растущего поколения не может быть рассмотрена без изучения взаимодействия института образования с такими социальными институтами, как семья, религия и средства массовой коммуникации, которые во многом определяют, пользуясь термином классика мировой психологии Л.С. Выготского, «зону ближайшего развития» подрастающего поколения.* Вместе с тем

¹ Использованы материалы О.А. Карабановой.



по многим причинам, в том числе и из-за ведомственных барьеров, у этих «нянек» растущее поколение оказывается «без глазу». Неудивительно, что это поколение может преподнести российскому обществу самые неожиданные сюрпризы.

В-третьих, в связи с тем что *социальный институт образования является наиболее государственно управляемым институтом социализации*, на него возлагали и будут возлагать бремя компенсации социальных дефектов, порожденных другими, более спонтанными и менее управляемыми институтами социализации, прежде всего такими, как семья и СМИ. В результате *на образование, которое само переживает кризис, возлагались и будут возлагаться социальные ожидания и политические задачи, связанные с компенсацией дефектов процесса социализации в семье, не говоря уже о дефектах могучего неформального образования, осуществляемого посредством СМИ и Интернета.*

В-четвертых, все обозначенные выше общие особенности процесса социализации подрастающих поколений также следует рассматривать с учетом специфики социализации в переживаемый Россией исторический переходный период [14]. Древнее недоброе пожелание «чтоб ты жил в эпоху перемен» полностью относительно к идущему в России процессу социализации подрастающих поколений. Традиционный для социально-возрастной когорты подростков кризис юношеского возраста, или, как его называют психологи, «*возраст бури и натиска*», усиливается социальным кризисом переходного времени, его неопределенностью и сдвигом ценностей. В ситуации сдвига ценностей возникает и усиливается *феномен негативной идентичности*, усиления объединений людей на основе оппозиций «свои — чужие», «мы — они» [10]. Рост негативной идентичности находит свое выражение в мобилизации ксенофобных установок и националистических настроений, а также в организации различных экстремистских молодежных групп. Особое значение феномен негативной идентичности имеет для понимания специфики формирования идентичности как процесса отождествления себя с той или иной социальной группой у подростков.

Если внимательнее всмотреться в очерченную выше картину процесса социализации и обеспечивающих этот процесс различных социальных институтов — семьи, образования, религии и СМИ, — **то парадокс стратегии реформирования образования без учета социальных эффектов образования и понимания образования как приоритетного именно для государства канала воздействия на общество станет еще более очевидным.**

Без понимания системного характера всех обозначенных выше социальных и ментальных эффектов образования мы также не приблизимся к проектированию *образования как института успешной личностной и профессиональной социализации*, обеспечивающего рост социально-экономических ресурсов государства и приводящего через накопление человеческого капитала к росту государственного капитала.



Отметим также, что недоучет *стратообразующей функции образования* как «социального лифта», обеспечивающего социальную, профессиональную и академическую мобильность личности, нередко приводит к росту сегрегации населения, социального и социально-психологического неравенства между людьми, к превращению образования в своего рода «социальный колодезь».

Различные социальные эффекты образования с особой отчетливостью проявляются в дошкольном образовании, общем школьном образовании, дополнительном образовании детей и подростков, а также в специальном компенсирующем образовании детей с физическими и психическими трудностями развития. В результате *общество спрашивает с образования не только и не столько за его вклад в обучение детей, сколько за те негативные эффекты, которые являются следствием дефектов всех институтов социализации.*

Все обозначенные выше социальные эффекты подкрепляют исторически существующие социальные ожидания по отношению к педагогической профессии, особенно профессии Учителя, как ценности для общества, а также *неосознанное ожидание, что образование компенсирует социальные дефекты социализации, возникающие в семье, под воздействием СМИ и других институтов социализации.*

В том же случае, если эти эффекты не учитываются, федеральные и региональные программы образования замыкаются внутри сферы образования, а образование сводится к набору услуг, которые оно должно обеспечить как одна из отраслей народного хозяйства. В результате социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и поставщиками образовательных услуг. Если государство и общество по отношению к образованию явно или неявно занимают социальные позиции потребителя и клиента, то взаимодействие между ними и образованием устанавливается по принципу прагматичного обмена («ты — мне, я — тебе»). Вследствие этого складывается оппозиция «мы — они», затрудняющая отношения социального партнерства между образованием, бизнесом, семьей, обществом и государством. В этой социально-исторической ситуации и нарастают риски формирования общества негативной идентичности, представленного поколением, «не знающим родства».

В целях уменьшения описанных выше социальных рисков ответственного развития необходим принципиально иной подход к созданию стандартов общего образования [20; 19], поиском которого в течение многих лет обременено профессиональное педагогическое сообщество.

На наш взгляд, одним из таких подходов к проектированию стандартов общего образования, отвечающим стратегии социокультурной модернизации образования, является системно-деятельностный подход, развиваемый в рамках методологии культурно-деятельностной психологии. Системно-деятельностный подход интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхо-

Стандарт образования как конвенциональная норма, отражающая требования государства, общества, семьи и школы к результатам образования



да и подхода, основанного на бихевиористской методологии формирования знаний, умений и навыков [1], ранее использовавшихся при разработке стандартов образования.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются две неотъемлемые друг от друга характеристики: *стандартизация* образования и *вариативность* образования.

Эволюционный смысл стандартизации заключается в обеспечении *устойчивости* процесса трансляции образцов познания, присущих данному уровню развития цивилизации. На наш взгляд, необходимо выделять три аспекта стандартизации:

— стандартизация как необходимое условие *адаптации* подрастающих поколений к решению широкого класса типовых жизненных задач;

— стандартизация как инструмент управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия различных социальных систем;

— стандартизация как условие обеспечения единства образовательного пространства, которое определяется нами как «единство разнообразия».

Эволюционный смысл вариативности образования заключается в *наращивании творческого потенциала* подрастающих поколений. Вариативность выступает как необходимое условие *расширения возможностей развития личности* при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия. Вариативность обеспечивает *управление изменениями* в образовательных системах федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

Стандартизация образования выступает как тенденция, характеризующая систему ограничений, накладываемых на вариативность образования в связи с необходимостью обеспечения равенства возможностей учащихся в *образовательном пространстве как пространстве «единства разнообразия»*.

Вариативность образования рассматривается как тенденция, характеризующая, во-первых, способность образования соответствовать мотивам и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся; во-вторых, возможность управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

В целом *стандартизация* и *вариативность* образования способствуют как *социализации* и *индивидуализации* каждой личности подрастающего поколения, так и *управлению функционированием и изменениями в системе образования* на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях.

С учетом обозначенных выше особенностей природы стандартизации и вариативности как моментов социальной деятельности образования, обеспечивающих устойчивость данной деятельности и ее инновационный потенциал, в рамках системно-деятельностного подхода выделяются базовые ориентиры проектирования стандартов образования:



- на определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху *мотивации к обучению и формирования «компетентности к обновлению компетенций»* [13];

- на выделение ценностных установок, отражающих требования и гарантии семьи, общества и государства по отношению к условиям, обеспечивающим социально ожидаемое качество образования;

- на понимание стандартов общего образования как *конвенциональных социальных норм*, гарантирующих со стороны государства, общества, семьи и школы доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к *результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки* на различных уровнях и ступенях образования, *срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедурам контроля* за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах индивидуального развития личности школьников;

- на проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования *универсальных познавательных действий*, обеспечивающих решение учебных задач и построение картины мира на разных ступенях образования [3, с. 600–611].

Особо подчеркнем, что ценностной целевой установкой в обозначенной выше системе координат проектирования стандартов образования является установка на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации развития личности. Исходя из этой установки акцент при проектировании школьных стандартов смещается прежде всего на обеспечение *личностного результата*, достигаемого в ходе обучения и воспитания. В качестве одного из таких личностных результатов образования и выступает обретение идентичности личности, без которой невозможно достичь самостояния человека.

Ценностные ориентиры методологии социокультурного конструирования образования как ведущей социальной деятельности общества, как было отмечено выше, позволяют нам поставить задачу *формирования гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности* и как условие ее решения разработать три различных типа примерных программ, сообразных этим ипостасям идентичности:

- совокупность примерных программ по формированию **гражданской идентичности**, направленных на становление человека как гражданина своей страны, на воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине: русский язык как государственный, история Отечества, родная литература, обществознание, граждановедение и т.д.;

- совокупность примерных программ по формированию **этнокультурной идентичности и региональной идентичности** (солидарности с «малой родиной» — селом, городом, регионом), на-

Формирование идентичности личности как целевая установка школьного образования



правленных на приобщение к национальной культуре, на знание истории родного края и т.п.: национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т.д.;

- совокупность примерных программ по формированию **общечеловеческой идентичности**, направленных на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством: математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т.п.

Предложенная систематизация программ по основанию «идентичности», на наш взгляд, дает возможность уйти от механической административно-территориальной систематизации компонентов стандартов образования (федеральный, региональный и школьный компоненты стандартов) и раскрыть реальные ценностные установки образования, на достижение которых и должны быть направлены образовательные программы.

Указанный выше набор программ по формированию гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности выступает в качестве условия усвоения ценностных нормативных характеристик личности как особого «идеального типа», представителя гражданского общества [6, с. 705–706]:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире, гражданский патриотизм;
- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;
- осознание своей сопричастности к судьбам человечества;
- установка на владение универсальными способами познания мира.

В случае успешного решения задачи преодоления кризиса идентичности в контексте образования как ведущей социальной деятельности возрастет вероятность достижения следующих системных социальных эффектов:

- осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России и мира;
- развитие гражданского общества;
- рост конкурентоспособности российского общества в современном мире;
- уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и (или) региональным па-



раметрам и риска различных социальных конфликтов (этнических, конфессиональных, межрегиональных и т.п.).

Последний из обозначенных эффектов напрямую затрагивает кризис идентичности в нашей стране. Поэтому более детально остановимся на анализе именно этого социального эффекта образования.

В условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. Решение этих социальных задач требует реализации государственной политики, направленной на воплощение принципов веротерпимости, толерантности, миролюбия, гражданского патриотизма и светского характера обучения в системе образования, а тем самым превращения образования в институт накопления социального доверия и согласия в России.

Для проектирования образования как социального института, обеспечивающего формирование толерантности и профилактику экстремизма, необходимо учитывать следующие предпосылки социальной напряженности в обществе:

- *рост социального разнообразия* общественной жизни и сложности процесса гражданской идентификации, т.е. принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских, социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений;

- *неопределенность ценностей и социальных установок* на уровне личности и социальной группы, возникшая в результате произошедших в короткие сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны;

- *рост гипермобильности населения*, обусловленный динамикой этногеографической структуры общества в условиях бурных нерегулируемых миграционных процессов и приводящий к изменению социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а тем самым — к росту социальной напряженности;

- *возникновение в обществе стереотипов восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы* и тем самым явное или неявное санкционирование использования негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп, в том числе транслируемых через СМИ;

- *активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свой — чужие»*, конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения.

Образование как институт достижения социального доверия, толерантности и профилактики ксенофобии



Результаты социологического мониторинга показывают, что в проявлениях нетерпимости фактически конкурируют между собой средства массовой информации и сфера семейной жизни. Необходимо отметить, что, по данным социологических опросов, *сфера образования оценивается как сфера наименьшего проявления нетерпимости* [18]. Можно заключить, что ожидания общества по отношению к образованию как институту социализации, способному компенсировать дефекты социализации в семье, СМИ и «на улице», имеют реальную основу.

Наряду с этими данными повышенного внимания заслуживают исследования социальных стереотипов, формируемых СМИ, а также ценностных ориентаций подростков — свидетелей и участников разного рода травмирующих ситуаций, доказывающие, что в современном российском обществе возникают стереотипы восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии *как социальной нормы*.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни социальных групп, находящихся в фокусе повышенного общественного внимания (подростки, мигранты, национальные меньшинства). Так, в процессе мониторинга толерантности в подростковой субкультуре (2003 г.) подростки, отвечая на вопрос о том, какое отношение в современной России распространено к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, на первое место поставили агрессивный национализм (18,6%), затем расизм (17,1%), дискриминацию (16,4%), насилие (14,7%), нетерпимость (14,4%), терроризм (13,4%). Только около 2% подростков считают, что ни одно из перечисленных явлений не распространено по отношению к вышеупомянутым меньшинствам [15].

Показательно высок и процент тех школьников, которым безразлична эта проблема (28,2%). *Настораживает также тот факт, что более трети опрошенных подростков относятся с безразличием к любым неформальным молодежным группам, в том числе и к скинхедам*.

Следует особо подчеркнуть, что равнодушное отношение значительной части подростков к социально опасным проявлениям жестокости и экстремизма, восприятие их как социальной нормы являются убедительным доказательством необходимости активизации государственной политики использования возможностей образования как института формирования гражданской идентичности, социального согласия и толерантности в российском обществе.

Приведенные данные свидетельствуют, что образование может выступить как один из ведущих факторов формирования толерантности и профилактики ксенофобских установок. Вместе с тем *возможности общего образования как ресурса формирования толерантности у детей и подростков используются с чрезвычайно низкой эффективностью*. Более того, результаты гуманитарной экспертизы показывают, что школьные учебники, в которых история



развития человечества преподносится как история насилия и войн, приводят к формированию установки на силовые способы разрешения конфликтов как *социальной нормы*. В связи с этим при проектировании учебников необходимо включать в их содержание фактический материал, демонстрирующий роль сотрудничества, кооперации, взаимопонимания, веротерпимости, миролюбия, диалога в развитии разных культур.

В целом же в контексте разработки стратегии социокультурной модернизации образования в целях уменьшения социальной напряженности и преодоления выделенных в ходе мониторинга негативных социальных установок среди подростков и молодежи предлагается расширение в системе образования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе. Посредством специально разработанных социально-психологических технологий формирования толерантности учителя, преподаватели, школьники и студенты в ходе различных тренингов толерантности и социальной компетентности могут научиться разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, вставая на позиции противоборствующих сторон и пытаясь увидеть мир глазами другого человека. При этом толерантность выступает вовсе не как отсутствие собственной позиции или равнодушие к разным формам религиозной и национальной нетерпимости. Напротив, только человек, имеющий собственное мировоззрение и веру, способен проявлять великодушие, уважать мировоззрение и веру другого человека, обладать гармонией гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности.

Проведенный выше анализ позволяет наметить основные задачи социокультурной модернизации образования, без решения которых, на наш взгляд, будут нарастать социальные риски в процессе общественного развития страны.

Первая задача социокультурной модернизации образования состоит в разработке проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества, и реализации этих проектов в государственных программах различного уровня. Фокусом соответствующих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия, социально-экономические институты) и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства. Приходится констатировать, что в настоящее время, несмотря на наметившийся в государственной политике вектор движения к обществу, основанному на знаниях, в массовом сознании связь образования с социальными эффектами общественного развития и менталитетом населения России представлена весьма слабо. Отсюда

Некоторые задачи социокультурной модернизации образования



следует, что общественное понимание стратегии социокультурной модернизации образования и путей ее реализации может стать одним из факторов, мотивирующих смену социальных установок населения по отношению к образованию.

Вторая задача социокультурной модернизации образования связана с целенаправленным формированием гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России. Без решения этой задачи кризис идентичности, наблюдающийся в различных регионах и национальных республиках, будет нарастать, порождая политические и социальные риски на пути развития страны.

С решением задачи формирования гражданской идентичности непосредственно связана *третья задача социокультурной модернизации образования — задача проектирования программ, в первую очередь программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе.*

Четвертая задача социокультурной модернизации образования — это задача компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации. Речь идет о поиске путей социального партнерства со СМИ, религией и семьей в целях успешной социализации детей, подростков и молодежи и использовании социальных сетей между этими институтами для уменьшения риска социальных конфликтов и напряженности в обществе.

Пятая задача социокультурной модернизации образования — это повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны. Решение этой задачи, прямо связанной со стратообразующей функцией образования, также позволит ослабить риски социальной сегрегации, в значительной степени являющейся следствием низкой социальной мобильности и неудовлетворительных показателей доступности качественного образования населению страны.

Шестая задача социокультурной модернизации образования — развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разного уровня, позволяющей представителям подрастающих поколений в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами.

И наконец, *седьмая задача социокультурной модернизации образования — разработка стандартов общего образования как конвенциональных социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы в достижении каче-*



ственного образования и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи.

Таковы в самом общем виде первоочередные задачи социокультурной модернизации образования. Для того чтобы стратегия социокультурной модернизации выполнила функцию гипотезы, порождающей установку сознания, необходимо, чтобы была произведена, как отмечал Мишель Фуко, критическая работа, которая «...еще подразумевает веру в Просвещение и ...всегда взывает к необходимости работы над нашими практиками, т.е. терпеливого труда, оформляющего нетерпение свободы» [21, с. 358].

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 16–23.

2. Асмолов А.Г. Дмитриев М.И., Клячко Т.Л., Кузьминов Я.И., Тихонов А.Н. Концепция организационно-экономической реформы системы образования России // Поиск. 1997. № 38.

3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва; Воронеж, 1996.

4. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.

5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.

6. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.

7. Гефтер М.А. Там, где сознанию узко и больно... М.: КДУ, 2004.

8. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В.С. Магун. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2006.

9. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

10. Гудков Л. Негативная идентичность. М., 2004.

11. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М., 2002.

12. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск: БГУ, 2003.

13. Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 5–30.

14. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005.

15. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре // Труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. Том VIII. Вып. XIII. М.: Центр социологии образования РАО, 2003.

16. Роль образования в консолидации и развитии России. Итоговый отчет НФПК № ERP/F1.1.2.3-С/78/ЕАС/093-06. 2006.

17. Российская идентичность. Аналитический доклад Института социологии РАН. М., 2007.

18. Солдатова Г.У., Филилеева Е.В. Толерантность, социальное доверие и ксенофобия: определяющие факторы и группы риска // Тетради Международного университета в Москве. 2006. № 6. С. 154–176.



19. Стандарт общего образования: концепция государственного стандарта общего образования / под общ. ред. А.М. Кодакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2006.
20. Стандарт общего образования: на пути к общественному договору. М.: Просвещение, 2006.
21. Фуко М. Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи. М.: Праксис, 2002.
22. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.