

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ

М.А. Polyakova

TO THE QUESTION OF SCHOOLS' GENESIS IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS' SOCIALIZATION

Своеобразной характеристикой западной цивилизации является тот факт, что она на протяжении веков выстраивала и формировала свои социальные институты, базируясь на четком понимании того, что главным «двигателем» развития общества и государства является человек в широком контексте своего окружения, обусловленного географической средой, культурными традициями, историей, гражданством (*civilis*). Исходя из этого, цивилизация проходит сложный путь генезиса именно через такие институты и, в то же время, посредством этих же институтов идентифицирует себя в историческом времени и пространстве. В данном случае речь идет, прежде всего, о таких значимых для характеристики любого исторического общества институтах, как **семья, образование и государство**, находящиеся в тесной связи друг с другом.

Школа в данном ряду выступает в качестве своего рода *агента* образования современной цивилизации, его основного средства и способа действия в сложном процессе социализации личности.

Согласно этимологическим словарям разных языков, можно видеть, что термин *σχολή* (школа) восходит к греческому слову со значением 'досуг, свободное времяпровождение'. Так, согласно словарю М. Фасмера, в русском языке произошло заимствование слова из латинского через польский язык. В свою очередь, латинский термин возводится к греческому *σχολή*, буквально значившему 'задержка, занятие в свободные часы, чтение, лекция, школа' [1]. Другой словарь

раскрывает своего рода эволюцию смысла слова «школа», предлагая следующие его изменения: 'отдых, досуг' > 'занятия в свободное от труда время' > 'посещение бесед философов' > 'учебное занятие, умственный труд' > 'место, где занимаются учебой' [2].

Аналогичная интерпретация представлена и в Этимологическом словаре итальянского языка Отторино Пьяниджани, где авторы статьи о школе также прослеживают развитие понятия от 'праздности' до букв. '...места, в котором учителя и их ученики собираются с целью обучения' [3].

Немецкий этимологический словарь (*Kluge*) также толкует значение слова «*Schule*» (школа), используя понятия 'досуг, праздность' [4] и 'место праздности'. Фундаментальный словарь современного немецкого языка (*Duden*) эту точку зрения повторяет [5].

Резюмируя сказанное, следует отметить важный момент в развитии понятия «школа», отразившийся в социолингвистической традиции западного общества, что априори придает ему смысловую и утилитарную значимость. Обращает на себя внимание изначальное противопоставление *школы* как досуга *работе, делам*. Так что, выражаясь современным языком, можно было бы сказать, что *школа* первоначально выступала как антитеза *непосредственного производства материальных благ*. В древнеримской системе школьного образования можно видеть отголоски прежней трактовки школы: младшая школа (начальная, элементарная), где учили, прежде всего, грамоте, называлась там *ludus* [6, с. 53], что имеет в латыни двоякое значение: 'игра' и 'школа'.

Однако вскоре под *школой* стали подразумевать именно **образовательный институт**, и в таком понимании этот концепт вошел практически во все европейские языки. В то же вре-

¹ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «История» Калужского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана».

© Полякова М.А., 2016.

мя процесс институционализации школы тесно связан с социализацией личности, проходящей опять же через *образование* (создание по образу, образцу).

Социализация личности – процесс сложный, многосторонний, длящийся всю жизнь индивида. Социализация проходит посредством целого ряда общественных институтов, начинаясь в лоне семьи (или, при необходимости, институтах, ее заменяющих), развиваясь в образовательных и трудовых институтах, постоянно соприкасаясь с такими институтами, как государство, экономика, культура, религия, право. Вся жизнь человека оказывается перманентной социализацией, привыканием и приспособлением к окружающему социуму, проникновением в разные его структуры, одобрением или неприятием его правил, но подчинением им в силу осознанной необходимости и социального характера личности.

Несомненно, важный этап социализации проходит через образовательные институты, среди которых школа (в самом широком смысле этого слова) занимает сегодня ведущее место. Однако так было не всегда. Человечество осознало необходимость передачи социального опыта посредством обучения на заре своего существования, и первые способы подобной передачи были далеки от того общественного учреждения, которое можно было бы даже очень условно назвать *школой*.

Возникновение школы обусловлено переходом образования с уровня «местного знания» на ступень всеобщего образовательного канона, скрепляющего локус, регион, страну и государство [7, с. 7]. То есть, с момента своего зарождения этот социальный институт выполнял функцию объединения неких необходимых в том или ином (коммунальном, национальном) обществе знаний и способов их передачи; а также, видимо, некую функцию контроля (или надзора) за этими знаниями и способами. Только при анализе исторического процесса, в котором зародился и сформировался институт школы, можно адекватно понять этот институт [8, с. 39] и обнаружить его характерные черты.

Судя по термину *σχολή*, появление школы (досуга) связано с разделением труда на физический и умственный, точнее – с вычленением именно интеллектуальной составляющей общественного производства из производства вообще. Иначе можно выразить данную мысль через понимание школы как олицетворение результата специализации труда или усложнения социальных отношений. Тем самым, осмысление роли школы и школьного образования в исторической

ретроспективе и в сегодняшних социальных отношениях невозможно без выявления истоков этого общественного явления, раскрытия его генезиса в системе других, в том числе и предшествующих ему институтов передачи опыта молодым поколениям, иными словами – в системе социализации.

Характеризуя собственно типы культурного наследования, социологи В.И. Добренко и В.Я. Нечаев вводят термин *социокод*, под которым понимают структуру, «...посредством которой, с одной стороны, в трансляции сохраняется эмпирическая, эмоциональная доступность для любого *Я* и любого *другого* (реципиента и коммуникатора), а с другой стороны, опыт в виде “объективной реальности” передается разным субъектам» [9, с. 48]. То есть, *социокод* предполагает три вида общения: *коммуникацию*, *трансляцию* и *трансмутацию*. Только наличие всех трех составляющих способно обеспечить человеку усвоение опыта поколений [9, с. 47–48].

В истории развития человечества можно выделить три *социокода*, в свою очередь соответствующих трем *типам культурного наследования* и, на наш взгляд, с культурологической и хронологической точек зрения отражающих *три общественных разделения труда*. Это *лично-именной*, *профессионально-именной* и *универсально-понятийный* *социокоды* [9, с. 49]. В свою очередь, им отвечают такие *типы культурного наследования*, как **наставничество**, внешним (ритуальным) проявлением которого является *инициация*; институт **подмастерья**¹, действующий через операционализацию культурного онтогенеза и олицетворяющий превращение *профессии* в форму социальной дифференциации и трансляции опыта; и **школа** как главный атрибут института образования новоевропейской цивилизации [9, с. 49–62].

Другими словами, речь идет о своего рода *этапах передачи социально-культурного опыта* от поколения к поколению через особые **формы образования** (в широком историко-культурологическом понимании), отвечающие определенной стадии развития общества. Каждой форме присущ свой **нормативно-контрольный эталон**, отображающий официальное признание обществом некоего уровня образования, или образованности, или степени социализации. Таким эталоном для личного **наставничества** (лично-именной социокод) является обряд *инициации* – присвоения человеку (подростку) име-

¹ Более уместным, на наш взгляд, в данном контексте выглядит термин «ученичество», активно употребляемый в научном обороте В.Г. Безроговым [7].

ни [9, с. 50] (родового, племенного), включения его в круг посвященных лиц, обладающих некими знаниями и опытом. Критерием успешного обучения в рамках *ученичества*, или института подмастерья (профессионально-именной социокод), можно считать изготовление обучающимся *шедевра*, отражающее определенные квалификационные качества, достигнутые подмастерьем, или *первая месса* (при духовном наставничестве). И, наконец, мерило усвоения знаний и умений в *школе* (универсально-понятийный социокод) – *экзамен*, наиболее обобщенная и действительно универсальная форма оценки усвоенного опыта.

Выделенные нормативно-контрольные этапы, или *формы общественного контроля*, в то же время отражают степень *разделения труда в обществе*. Ритуал инициации относится к периоду племенных отношений в истории человечества и, по-видимому, существовал до отделения ремесла от земледелия и скотоводства, которое породило формирование и развитие профессиональной дифференциации и, вместе с ней, института подмастерья и/или ученичества. Появление в общественном производстве интеллектуального труда и необходимость посвящать ему специальное время (*досуг*) породили школу.

В представленной схеме принципиально важным является то, что всем трем типам культурного наследования (или формам образования) присущ один общий признак: подготовка к «публичному ритуалу» в форме инициации, защиты шедевра, служения первой мессы или школьного экзамена велась (и ведется) не родителями, а *соплеменниками* (лично-именной социокод), *мастерами* и *духовными наставниками* (профессионально-именной социокод) или *учителями* (универсально-понятийный социокод). То есть, подопечные (обучающиеся) сознательно «изымались» из семейной среды, «слишком эмоциональной» и «слишком инертной», которая была не способна справиться с задачей трансляции социокода [9, с. 52]. Можно сказать, что, в некоторой степени, пережитки родоплеменного наставничества отражены в институте крестных родителей, сохраняющих связь с крестником (подопечным) всю его жизнь [9, с. 51]. А сам обряд инициации также сопоставим с обрядом крещения в части присвоения (или подтверждения) имени. По существу, уже на самом раннем этапе регламентации и стандартизации процесса передачи культурного (племенного) опыта мы сталкиваемся со своего рода типизацией общественных отношений в виде распределения социальных ролей.

В теории социологов П. Бергера и Т. Лукмана, роли – это «...типы деятелей в... контексте ...объективированного запаса знания, общего для данной совокупности деятелей» [8, с. 51]. В нашем случае, с одной стороны выступает деятель, передающий знания или опыт (наставник-соплеменник, мастер или духовный учитель, учитель), с другой стороны – деятель, воспринимающий эти знания (иницируемый, подмастерье, послушник, учащийся). Именно исполняя эти роли, индивиды становятся участниками социального [8, с. 51] мира или реализуют соответствующий их типу отношений социокод.

Возникновение и наличие в общественных отношениях социальных ролей, что явно подтверждается уже институтами наставничества и инициации, говорит о накоплении человечеством определенного запаса знаний, которые «нуждались» в трансляции и закреплении – опять же через процедуру подготовки и осуществления инициации. В то же время указанная процедура является своего рода этапом социализации личности, а наставник – агентом этой первичной социализации, благодаря которой его подопечный становится членом (со)общества, пока достаточно узкого, на уровне родоплеменной общины.

Следует отметить, что первичная социализация весьма важна в жизни каждого индивида, так как он (индивид) принимает не только некие социальные роли, но и весь их (ролей) мир [8, с. 89]. Происходит своего рода самоидентификация личности в окружающем мире, ребенок (так как первичная социализация в основном происходит в детском возрасте) усваивает определенные правила, предписанные именно ему в соответствии с его положением, и той социальной ролью, которую он отныне будет выполнять.

Следовательно, первой исторической формой *образования* в рамках социализации личности явилось наставничество, подразумевающее подготовку к инициации – присвоению имени. Дальнейшее развитие общества, производительных сил и производственных отношений вело к усложнению характера труда, его специализации, появлению профессии как формы социальной дифференциации и трансляции опыта [9, с. 57–59]. Особенность профессии состоит в том, что фиксируемые ею «...деятельность, различия и связанность людей не наследуются биологически, а зарождаются, поддерживаются и транслируются при помощи орудийных, знаковых средств» [9, с. 55]. Наличие профессиональной деятельности в истории человечества, кроме сугубо экономического характера (как проявления очередного общественного разделе-

ния труда), свидетельствует еще и о серьезных социальных изменениях, произошедших в обществе, так как она (профессия) является одновременно и родом деятельности и формой социальной дифференциации, фиксирующей отношения «группа – индивид» [9, с. 54] (профессионально-именной социокод).

Подобный тип социализации и трансляции социального опыта присущ традиционному обществу и представлен в двух основных формах образования – институтах *подмастерья* и *духовного наставничества* [9, с. 53], каждый из которых выработал собственные средства и методы воздействия на обучающегося (подмастерье или послушника), во многом сохраняющиеся и поныне. В.Г. Безрогов объединяет эти формы (типы) в своем ключевом понятии *ученичество*, расширяя, однако, рамки второго (духовного наставничества) до «общемировоззренческого» уровня, действующего внутри культурной и религиозной традиций общества [7, с. 20].

Согласно его концепции, «...ученичество наряду со школой выступает и фактором *персональной биографии* и *социокультурным институтом*, и фундаментальным элементом *педагогического процесса*» [7, с. 19]. Тем самым, можно видеть, что все три типа культурного наследования (выраженные формами образования или социокодами) действительно касаются личной судьбы человека, что подтверждается также ритуальным характером присвоения ему какого-либо имени (инициация, шедевр или первая месса, экзамен), и определяют его место в соответствующей социальной системе. По существу, это и есть *социализация* в ее основном понимании, включающая, прежде всего, процессы образования, проводимые с целью обретения определенного положения в обществе или, по мнению Р. Бхаскара, комплекс процессов, «... посредством которых востребуются и поддерживаются накопленные умения, навыки, мастерство, свойственные данным социальным контекстам и необходимые по отдельности или вместе для воспроизводства и преобразования общества» [10, с. 229].

С появлением и распространением *письменности* и укреплением государства зарождается новое общество – *цивилизация* с ее универсально-понятийным социокодом и школой как средством легитимации образования. Культура наследования и трансляции опыта приобретают *дисциплинарный характер* [9, с. 62].

Возможно, стремление к дисциплине заложено уже в самом типе протозападной письменности – *фонетическом письме*. Г. Маршалл

Мак-Люэн утверждал, что «...изобретение алфавита послужило длительным стимулом для развития западного мира в направлении разделения между чувствами, функциями, операциями, эмоциями и политическими состояниями...» [11, с. 64]. То есть, алфавит демонстрирует нам дальнейшее разделение и усложнение человеческой деятельности, но уже не на профессиональном, а на чувственно-функциональном уровне. Г. Маршалл Мак-Люэн называет этот этап развития человечества *визуализацией*, или *визуальным миром*, в противовес традиционному *слуховому миру* дописьменного (традиционного) общества. С его точки зрения, именно фонетическое письмо (и алфавит) и связанный с ним визуальный характер культуры, породивший сначала письменность, а затем – книгопечатание, привели западную цивилизацию к расщеплению личности и индивидуализации. В подтверждение своей концепции он опирается на авторитет Э. Дюркгейма, утверждавшего, что «...визуальная специализация способствовала наибольшей фрагментации опыта и деятельности...» [11, с. 97].

Использование алфавита может стимулировать привычку располагать «одно под другим» или «одно в другом», тем самым человек, постоянно находящийся под давлением «письменного кода» (термины Г. Маршалла Мак-Люэна), вырабатывает определенный порядок не только самого чтения или письма, но и всей жизни. То есть, во многом формализованное алфавитное письмо способствовало некой стандартизации новых типов деятельности, что, в конечном итоге, обусловило *дисциплинарный характер* западной цивилизации в целом.

Причины, вызвавшие у человечества необходимость перехода от профессионального к дисциплинарному обучению, кроются всё в том же усложнении социальных отношений и разрастании опыта, с передачей которого уже не справлялось «божественное семейство», покровительствующее профессиям [9, с. 64]. Постепенно на смену ясным наглядным конструктам профессионального уровня приходят промежуточные смысловые операторы – *универсальные понятия*, которые часто отражены в *тексте*, поскольку исторически именно в это время письменность начинает широко входить в обиход [9, с. 64].

Появление текста, по мнению ученых, трансформирует сам опыт: он всё чаще замыкается на *умственных действиях* и становится более *универсальным* для трансляции и *социально-мобильным* для коммуникации, то есть он подходит для всех социальных групп [9, с. 67].

Но это только одна сторона явления. С другой стороны, продолжают развиваться социально-экономические процессы дифференциации общества по пути дальнейшей специализации. Появление майората привело к тому, что части потомства мужского пола пришлось заниматься другой, отличной от семейной (наследственной) деятельности. Одновременно и параллельно с этим зарождаются и развиваются общественные профессии, не связанные непосредственно с производством – религиозно-культурные, политические, военные, творческие. Высвободившиеся из «семейного дела» представители мужского населения потенциально могли занять и занимали появившиеся социально-профессиональные «ниши».

Универсализация знания, социума и деятельности привела сначала к утверждению монотеистических религий, затем – к организации публичной внесемейной подготовки к исполнению новых обязанностей – *школе* [9, с. 68–69]. То есть, школа в данной трактовке по существу явилась своеобразным ответом на вызов социальных изменений, отразивших кризис традиционного общества.

В то же время аналогичные процессы происходят и в области государственных институтов. Несомненно, *дисциплина, школа и государство* – это историко-культурологические и социально-политические категории, развивающиеся параллельно и взаимообусловленно. На этот факт обращают внимание практически все исследователи, так или иначе касающиеся вопросов генезиса школы. У В.И. Добренкова и В.Я. Нечаева проблема рассматривается в самом широком контексте, а потому сам термин «государство» ими не употребляется, они используют понятие «новевропейская цивилизация» [9, с. 63–86], одним из признаков которой считают школу. Сходный взгляд и терминология представлены в концепции Г. Маршалла Мак-Люэна [11] и теории Ф. Камби, географически и культурно-исторически связывающего процесс зарождения школы и западной цивилизации с ареалом Средиземноморья [6].

В.Г. Безрогов кроме оперирования термином *цивилизация* в своем исследовании часто использует концепт государства и именно в рамках его интерпретации проводит реконструкцию таких образовательных институтов, как школа и ученичество [7]. По его мнению, школа возникает из необходимости массового и быстрого обучения большого числа детей каноническому общему знанию [7, с. 10]. Происходит это в условиях складывания государственного аппарата [7,

с. 12]. Одним из основных факторов в генезисе школы ученый считает появление письменности [7, с. 16], что, в целом, достаточно традиционно.

Письменность, основанная на *знаках-символах* (алфавитное письмо) действительно связывает дисциплину и школу в единый культурно-исторический узел и заставляет их работать для общества и государства. Наиболее ответственной задачей цивилизации поэтому можно считать именно *легитимацию* «...дисциплинарных систем знания, т.е. принятие и признание субъектом *знаково-символических систем* (дисциплин) как своего собственного знания, как ориентиров поведения» [9, с. 78]. И выполняет эту задачу школа. Неслучайно и школьное образование изначально приобретает полидисциплинарный характер, в школе учат дисциплины (или предметы). Думается, что многозначность в данном случае вполне объяснима и исторически обусловлена.

Еще одной важной характеристикой школы с точки зрения ее генезиса и трансформации типов культурного наследования является ее более широкий по сравнению с институтами наставничества и ученичества характер. Это действительно «продуктивная среда обустройства общества», которая готовит не для узких семейных или профессиональных целей, а для жизни в различных ее проявлениях. То есть, термин *универсально-понятийный социокод* здесь абсолютно уместен и оправдан. Школьное занятие можно и следует рассматривать как одно из универсальных занятий. Современное профессиональное обучение уже немыслимо без элемента школьного, так как именно в рамках последнего осваиваются базовые знания, накопленные человечеством, и основы социального поведения.

Таким образом, человечество в своем развитии, условно говоря, выработало *три типа культурного наследования опыта*, по существу представляющие собой *три формы образования* в рамках социализации личности и соответствующие этапам развития общества от родоплеменных связей до государственного или цивилизационного периодов. Это – *наставничество (лично-именной социокод)*, *ученичество (профессионально-именной социокод)* и *школа (универсально-понятийный социокод)*. Утверждение каждой новой формы не означало мгновенного исчезновения прежней, поскольку ее признаки уже присутствовали и активно развивались в недрах предыдущей формы образования. Более того, ученичество, оказавшись незаменимым в сфере определенных (узкопрофессиональных или творческих) отношений,

сохраняет свои позиции и сегодня, не являясь, однако, ведущей формой образования.

Переход от одной формы образования к другой был обусловлен и подготовлен усложнением общественных отношений, что выражалось, прежде всего, в *социальной дифференциации* (профессиональной или функциональной). *Школа* зародилась в момент высвобождения интеллектуального труда из ряда других занятий и распространения письменности. По-видимому, эти два события настолько взаимосвязаны и практически неотделимы друг от друга (в связи с тем, что письменность и представляет собой эксплицитное подтверждение существования и необходимости интеллектуального труда), что проследить и выявить, какой из этих двух факторов появился раньше, не представляется возможным.

Этимология слова *школа* ('досуг') полностью подтверждает данные построения, если под досугом понимать «время, свободное от физических (профессиональных) занятий». Необходимость же обучаться письму и чтению и, в то же время, возможность использования письменного текста для передачи универсальных знаний и обучения обусловили, с одной стороны, дисциплинарный характер *школьного образования*; с другой – положили начало постоянному развитию и совершенствованию форм обучения, его организации, стандартизации и т.д. внутри всё того же *школьного образования*.

Литература

1. Фасмер М. Этимологический словарь. – URL: <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 02.10.2014).
2. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.Б. Боброва. – М. : Дрофа, 2004.
3. Dizionario etimologico on-line della lingua italiana. – URL: www.etimo.it (дата обращения: 29.09.2014).
4. Kluge, Fr. 23 erweiterte Auflage. – Berlin, New York, 1999. – 722 S.
5. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : Aufl. – Mannheim, 2012 (CD-ROM).
6. Cambi, F. Manuale di Storia della pedagogia. – Laterza, 2009. – 391 p.
7. Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях – М. : Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.
8. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. – М., 1995. – 323 с.
9. Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
10. Бхаскар Р. Общества // Социо-Логос / пер. с англ.; сост., общ. ред. и предисл. В.В. Винокурова, А.Ф. Филиппова. – М. : Прогресс, 1991. – С. 219–240.
11. Маршалл Мак-Люэн. Галактика Гутенберга: сотворение человека печатной культуры / пер. с англ. – Киев : Ника-Центр, 2003. – 432 с.