

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ИНСТИТУТ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

ПОЛИТИКА КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ГОСУДАРСТВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией
З. А. Мальковой, Г.-Г. Гофмана,
Б. Л. Вульфсона



МОСКВА
«ПЕДАГОГИКА»
1983

Печатается по решению Редакционно-издательского
совета Академии педагогических наук СССР

Рецензенты:

доктор исторических наук *А. А. Галкин*, доктор педагогических наук *Т. А. Ильина*, доктор педагогических наук *В. М. Кларин*, кандидат педагогических наук *М. Л. Родионов*.

Политика капиталистических государств в области образования/Под ред. З. А. Мальковой, Г.-Г. Гофмана, Б. Л. Вульфсона.— М.: Педагогика, 1983.— 208 с.

В пер. 1 р. 70 к.

В коллективной монографии авторы из НРБ, ВНР, ГДР, ПНР, СССР, ЧССР анализируют основные направления политики современного капитализма в области образования. Вскрывается реакционная сущность теории образования и практики буржуазной школы.
Для научных работников в области образования.

П 430300000—014 8—83
005(01)—83

ББК 74.04(03)
37И

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современную эпоху важной составной частью общей стратегии капитализма, направленной на сохранение и упрочение системы буржуазной эксплуатации, выступает политика в области образования. Правящие круги империалистических стран отдают себе отчет в том, что от эффективности системы просвещения в огромной мере зависит экономический и технический потенциал любого государства, его военная мощь и международный авторитет. Буржуазные политики и идеологи нередко заявляют, что для исхода соревнования двух мировых общественных систем решающим может оказаться именно «интеллектуальный потенциал», создаваемый системой образования, а экономические и стратегические возможности того или иного государства фактически выступают как производные от этого фактора.

Усилилось непосредственное вмешательство монополий в дела образования. Крупнейшие монополии (такие, например, как «Дженерал моторс», «Юнайтед стейтс стил», «Стандарт-Ойл» в США или фирмы Тиссена, Круппа, Сименса в ФРГ) активно влияют на правительственную школьную политику, стремясь полностью поставить ее под свой контроль. По мере дальнейшего расширения экономических функций буржуазного государства проблема «экономика и образование» приобретает ключевое значение в государственно-монополистическом регулировании развития производства и социальных процессов.

Первостепенную важность для правящих кругов капиталистических стран в современных условиях приобрели политико-идеологические функции образования. Школьные власти прилагают все большие усилия к тому, чтобы во всех типах учебных заведений интенсивно проводилось воспитание в духе буржуазной идеологии, стремятся отравить сознание учащихся ядом антикоммунизма, внушить им убеждение в незыблемости капиталистического строя, в «непреходящей ценности» буржуазного мировоззрения и буржуазной нравственности.

В Отчетном докладе ЦК КПСС съезду партии отмечалось: «Империалисты и их пособники систематически проводят враждебные кампании против социалистических стран. Они чернят и извращают все, что происходит в этих странах. Для них самое главное — отвратить людей от социализма» (Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 9). Такая ориентация характерна и для буржуазной школьной политики и педагогики. Не способные решить актуальные проблемы образования в своих странах, реакционные буржуазные теоретики и деятели образования проявляют

особую активность в нападениях на школу и педагогику социалистических стран, стремятся умалить их успехи в развитии просвещения, представить в ложном свете гуманистические принципы марксистско-ленинской теории формирования личности, доказать их неприменимость в государствах Азии, Африки и Латинской Америки, стоящих перед выбором между социалистическим и капиталистическим путями развития. Для этого используется разветвленный комплекс реакционных идей, объединенных общей антикоммунистической направленностью.

Сфера воздействия этих идей не ограничивается капиталистическим миром. Разнообразными путями, порой в трансформированном виде, проникают они в социалистические страны, оказывают известное влияние на идейно незрелых педагогов, имеют целью оживить мелкобуржуазные и националистические настроения и в конечном итоге толкнуть на «западный» буржуазный путь развития школу и педагогику отдельных стран.

В таких условиях критический анализ образовательной политики современного капитализма и ее теоретических основ приобретает все большую актуальность в идеологическом и научном отношении. Он вскрывает органические пороки, научную несостоятельность теории и практики буржуазного образования, разоблачает их реакционный смысл.

Важным условием повышения эффективности марксистской критики школьной политики и педагогики современного капитализма является объединение усилий педагогов социалистических стран.

В последние годы интенсивно развивается плодотворное сотрудничество научно-педагогических центров и ученых-педагогов этих стран в проведении совместных исследований, посвященных критическому анализу теории и практики буржуазного образования. Одним из конкретных результатов этого сотрудничества является настоящее издание.

Книга состоит из двух разделов. Статьи первого раздела содержат критический анализ новейших буржуазных педагогических концепций, призванных служить теоретической основой школьной политики капиталистических государств. При всем внешнем разнообразии, отражающем плюрализм современной буржуазной общественной мысли, эти концепции имеют единую классовую основу, общую антикоммунистическую направленность и объективно выполняют социальный заказ господствующих классов. Во втором разделе вскрывается социально-политическая сущность школьных реформ в капиталистических странах, рассматриваются формы и методы социальной селекции и политико-идеологической индоктринации учащихся в буржуазной школе, показывается усиление реакционных тенденций в образовательной политике капитализма на рубеже 70-х и 80-х гг.

Анализируя эту проблематику, авторы опираются на глубокую и всестороннюю характеристику современного капитализма, его политики, идеологии и социальных институтов, содержащуюся в документах и материалах КПСС, зарубежных братских партий, международных коммунистических форумов. Совместные исследования педагогов стран социалистического содружества свидетельствуют о дальнейшем упрочении их идейной сплоченности, в основе которой лежит единое коммунистическое мировоззрение, общие принципы марксистско-ленинской теории воспитания и образования, общие задачи бескомпромиссной борьбы против буржуазной идеологии.

* * *

Авторский коллектив — ученые европейских социалистических стран: НРБ (С. Григорова, В. Мирчева, Н. Чакрыров), ВНР (Э. Баллер, Л. Балог, Ф. Дьяраки, И. Лайошне, П. Себени, Е. Сечи, О. Тимар), ГДР (Х. Беккер, В. Биллербек, Г.-Г. Гофман), ПНР (В. Помыкало), СССР (В. П. Борисенков, Л. Б. Боярская, Б. Л. Вульфсон, М. Б. Кольчугина, З. А. Малькова, В. Я. Пилиповский, Э. А. Сапова, Э. С. Соколова, В. С. Хорольский, Т. Ф. Яркина), ЧССР (Р. Опата).

В подготовке издания принимали участие сотрудники НИИ общей педагогики АПН СССР Н. М. Воскресенская, З. Ю. Голубева и Н. Г. Остроумова.

Раздел I. КРИТИКА ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПОЛИТИКИ КАПИТАЛИЗМА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

I. Антикоммунизм в школьной политике современного капитализма

Научный коммунизм встретил с момента своего появления ожесточенное сопротивление со стороны буржуазии. «Призрак бродит по Европе — призрак коммунизма. Все силы старой Европы, — писали К. Маркс и Ф. Энгельс в середине прошлого века, — объединились для священной травли этого призрака...» (1, с. 423). Антикоммунизм становится органической частью политики буржуазии, которая при помощи искажений, лжи, клеветы стремится дискредитировать марксизм и приостановить его распространение в массах. Но в те времена это были атаки безраздельно господствующей и уверенной в себе буржуазии. «Рост марксизма, — писал В. И. Ленин, — распространение и укрепление его идей в рабочем классе, неизбежно вызывает учащение и обострение... буржуазных вылазок против марксизма» (2, с. 17). Весь ход истории подтверждает ленинское предсказание. Великая Октябрьская социалистическая революция, коренным образом изменившая ход развития всего человечества, положила начало реальному социализму. Антикоммунизм в политике империализма приобретает более ожесточенный и планомерный характер. Его тактика разрабатывается в специальных центрах, первый из которых — «Центр по изучению коммунизма» при Стэнфордском университете в США — появился уже в 1918 г. Антикоммунистические атаки сосредоточиваются на практике строительства социализма в первом в мире социалистическом государстве.

В наше время расширились границы социализма, образовалось содружество социалистических стран, из года в год растет его могущество и авторитет в мире. Странами Совета экономической взаимопомощи вырабатывается ныне около 40% всей мировой промышленной продукции. Нарастающие темпы развития производства, полная занятость людей, постоянное повышение уровня их материального благосостояния — характерные черты стран социалистического содружества. В них происходит неуклонный подъем образовательного и культурного уровня людей, созданы условия для всестороннего и гармонического развития каждого человека. Рост сил реального социализма выступает на фоне углубляющегося общего кризиса капитализма, который охватывает все области капиталистического общества: экономическую, политическую, духовную, нравственную. Обострение внутренних и внешних про-

тиворечий вызывает усиление милитаристского курса империализма.

В соревновании двух мировых общественных систем преимущества социализма явны и неоспоримы. Они убедительно демонстрируют правоту научного коммунизма и привлекают к его идеям симпатии миллионов трудящихся во всем мире. В этих условиях капитализм предпринимает меры к укреплению своих позиций и сохранению влияния на массы. Стратегия и тактика империализма направлены на то, чтобы «отвратить людей от социализма» (3, с. 9).

Империализм в качестве основного средства в борьбе против мира социализма использует антикоммунизм, суть которого в преднамеренном искажении марксизма-ленинизма, клевете в адрес реального социализма, навязывании людям ложного представления о социалистическом образе жизни. «Антикоммунизм,— подчеркивает форум коммунистических и рабочих партий Европы (1976),— был и остается орудием империалистических и реакционных сил в их борьбе не только против коммунистов, но и против других демократов и демократических свобод» (4, с. 23). С усилением реакционного курса современного капитализма антикоммунистическая направленность его акций принимает все более откровенный и активный характер. Антикоммунизм возводится в ранг официальной политики в главной капиталистической стране — США, руководители которой открыто призывают объединить силы в «крестовом походе» против коммунизма.

Антикоммунизм изменен в своей основной целевой установке — «клевета на социалистический строй, фальсификация целей коммунистических партий, учения марксизма-ленинизма» (5, с. 51). Однако он меняет свое содержание и методы в зависимости от конкретной исторической ситуации. В своей антикоммунистической политике империализм использует мощный пропагандистский аппарат, современные средства массовой информации. С их помощью распространяются лживые измышления о «советской военной угрозе», «коммунистическом терроризме», «тоталитарных социалистических режимах» и т. п., оказывается мощное давление на общественное мнение Запада.

Наряду с откровенной ложью и клеветой в адрес социализма империализм прибегает и к более изощренным методам идеологической борьбы. Он широко использует различные ревизионистские и оппортунистические идеи, маскируя антикоммунизм в «социалистические» идеи и пытаясь вызвать процесс «эрозии» социалистической идеологии.

Антикоммунизм находит свое яркое проявление и в области образования. Хотя борьба трудящихся, деятельность коммунистических и рабочих партий ставят границы действиям государственно-монополистического капитала в сфере просвещения, в целом

школьная политика капитализма определяется интересами правящих классов. Буржуазия использует образование в целях закрепления существующего социального неравенства, сохранения буржуазной социально-политической системы. Антикоммунизм пронизывает все компоненты школьной политики современного буржуазного государства.

Воспитание учащихся в духе буржуазной идеологии и нравственности составляет главную задачу буржуазной школы. Однако в условиях обострения общего кризиса капитализма молодое поколение становится свидетелем неспособности капитализма обеспечить всем трудящимся основные права и в первую очередь право на труд. Более половины безработных в странах капитала составляет молодежь до 25 лет. Выпускники школ сразу же после окончания учебы встают в очередь безработных. Протест и возмущение значительной части молодежи вызывает гонка вооружения, развязанная милитаристами и ставящая мир на грань ядерной катастрофы. Школьники — активные участники движения сторонников мира в 80-х гг. в западных странах.

Молодое поколение, испытывая на себе все последствия антинародной, своекорыстной политики империализма, проявляют недоверие к капиталистической системе. Многочисленные исследования буржуазных социологов фиксируют явления, которые в своей совокупности получили название «кризис доверия» молодежи капиталистических стран к существующему строю. Одно из исследований, проведенное известным американским социологом Д. Янкеловичем среди рабочей, студенческой и школьной молодежи США, показывает, что за последние годы произошел заметный сдвиг в ее умонастроениях. 90% опрошенной в середине 70-х гг. американской молодежи считают, что крупный бизнес заботится не о благе людей, а о своих корыстных интересах; более 70% молодежи рассматривают американское общество как расистское и недемократическое; более 60% думают, что политические партии США нуждаются в радикальных изменениях (17, р. 46, 118).

Недоверие молодежи к капиталистической системе вызывает серьезную озабоченность у правящих классов. Они требуют от школы усиления политико-гражданского воспитания учащихся. Различные комиссии, разрабатывающие проекты реформ школьного образования, считают, что на ближайшие два десятилетия ключевой задачей школы является воспитание «эффективных» граждан буржуазного общества. Крупные монополии непосредственно включились в разработку программ такого воспитания. В ФРГ Национальный союз предпринимателей выдвинул проект «Политического совершеннолетия молодежи», в котором предусматривается расширение объема политических знаний на всех ступенях обучения в целях формирования законопослушных граждан буржуазного общества. На средства влиятельного моно-

полистического фонда Ч. Кэттеринга в США разработаны предложения о перестройке деятельности школы с ориентацией на воспитание учащихся в духе буржуазной гражданственности. Формирование у детей и подростков извращенных представлений о коммунизме, выработка у них негативного отношения к социалистическим странам и народам давно составляет часть политико-идеологического воспитания школьников. Антикоммунистическая направленность современных учебных программ заметно усилена. Законодательными актами ряда буржуазных государств антикоммунистическая обработка учащихся получает официально обязательный статус. В США большинство штатов приняли в 60-е гг. законы о введении в школах курса коммунизма. Ими задан и антикоммунистический характер такого изучения, ибо курсы коммунизма, как указывалось в законах, должны «показать зло и опасности коммунизма... и способы борьбы против него» (18). В ФРГ принятые в федеральных землях законы обязывают школы в тех же целях вводить курсы по изучению восточноевропейских социалистических стран — «Осткунде» (7). Принятые законы позднее дополняются официальными распоряжениями, методическими указаниями, закрепляющими антикоммунистический характер воспитания школьников. Постоянная конференция министров культов ФРГ, например, приняла в 1978 г. постановление «Немецкий вопрос в школьном преподавании», которое пронизано реваншистским и шовинистическим духом. Оно призывает вопреки установившемуся в Европе границам и существованию двух немецких государств с различными политическими системами к воспитанию школьников в духе «единой Германии», которая должна быть капиталистическим государством.

Противники социализма запустили в оборот ряд антисоветских доктрин. Величайшее событие XX в.— Великая Октябрьская социалистическая революция представляется как случайное и «специфически русское явление». Из книги в книгу кочует грубое измышление о «советском империализме», искажающее внешнюю политику Советского Союза. Страна Советов представляется как тоталитарное государство. Антикоммунистические доктрины получают реализацию в самой массовой литературе — школьных учебниках. Практически единственный для незрелых умов источник информации о социалистических странах отравлен различными измышлениями, ложью, искаженными данными. Большинство учебников, выпущенных в 60—70-е гг. в капиталистических странах и используемых в школах, содержат большой объем антикоммунистического материала (19). В разделах, посвященных истории СССР, извращаются причины и ход Октябрьской революции. Великое свершение народа предстает как «переворот, произведенный кучкой заговорщиков». Фальсифицируется история второй мировой войны. Вопреки реальности на Советский Союз возла-

гается ответственность за развязывание войны. Из учебников истории и обществоведения школьники капиталистических стран не могут узнать о тех жертвах, которые понес советский народ в борьбе с фашизмом. Не найдут учащиеся ни одного слова о героизме советских людей в этой войне. Полная неинформированность молодежи Запада о великой освободительной войне советского народа объясняет тот факт, что многосерийный фильм об Отечественной войне шел в США и других западных странах под названием «Неизвестная война».

Грубо извращается внешняя политика социалистических государств в наши дни. Авторы учебников умалчивают о тех огромных усилиях, которые страны социалистического содружества, и в первую очередь Советский Союз, предпринимают для предотвращения ядерной войны, о многочисленных мирных инициативах стран социализма. Учащимся внушается лживая мысль о «советской военной угрозе», которая якобы создает напряженность в мире. Используя этот миф, один из наиболее распространенных учебников «Что ты должен знать о коммунизме и почему» призывает школьников «напрячь все усилия и даже отдать жизнь для спасения свободного мира от угрозы коммунизма» (16).

Разделы учебников, касающиеся жизни в странах социализма, заполнены недобросовестными или просто клеветническими материалами. Учебники не дают никакого представления о конституционных основах социалистического общества, гарантирующих основные свободы и права человека. Школьники капиталистических стран не узнают из учебников, что в социалистических странах нет безработицы, что Советская конституция гарантирует каждому человеку право на труд, на образование. Игнорируя действительность, учебники пишут об отсутствии в странах социализма политических свобод и прав человека, рисуют устрашающие картины жизни в социалистическом обществе. «Как ты будешь жить при коммунизме?» — вопрошает автор учебника для учащихся VII—VIII классов американских школ. И далее запугивает: «Тебе запретят ходить в церковь; ты будешь читать книги, слушать радио и смотреть телепередачи, которые разрешают власти; ты получишь только ту профессию, которая нужна правительству; если ты не коммунист, ты можешь быть только простым рабочим» и т. д. и т. п. (16).

Тенденциозность в подборе материала, прямые подлоги, искажение действительности — вот тот арсенал средств дезинформации, который используется в учебниках. Игнорируется лишь одно: реальные факты.

Усиление антикоммунистической обработки школьников — одно из важнейших направлений в школьной политике современного капитализма, который путем специального законодательства, обеспечения соответствующей литературой и контроля за учителями

лем оказывает все более жесткое давление на школу, включая ее в общую антикоммунистическую стратегию.

Характер учебно-воспитательного процесса, его направленность и результаты зависят в первую очередь от деятельности учителя, его мировоззрения, политических взглядов. Понимая первостепенную важность учителя в деле воспитания молодых поколений, правящие классы капиталистических стран держат систему подготовки учителей и их работу в школе под строгим контролем. Учитель находится на положении государственного служащего, и его деятельность строго контролируется властями. В ряде стран учителя не имеют права на участие в прогрессивных политических организациях. В ФРГ, например, учителя-коммунисты не допускаются к преподавательской работе.

Капиталистическое государство жизненно заинтересовано в том, чтобы учитель был носителем и проводником буржуазных идей, взглядов, отношений и соответствующим образом формировал сознание и поведение молодежи. На это нацелена вся система подготовки учителя, которая осуществляется в педагогических институтах (колледжах) или университетах. Программа подготовки учителя содержит большой объем общественных дисциплин, среди них — история, обществоведение, философия, социология, различные учебные курсы типа «Проблемы демократии», «Сравнительные политические системы», «Современная политическая мысль» и т. п. Будущие учителя получают полный набор антикоммунистических доктрин, наполняющих буржуазное обществоведение. В их сознание внедряются идеи, искажающие теорию коммунизма, им дается ложное представление о странах социализма и социалистическом образе жизни.

Большую долю антикоммунистического материала содержат профессионально-педагогические курсы («Основы педагогики», «Теория воспитания», «Руководство образованием», «Сравнительная педагогика»). В учебниках по педагогике в искаженном виде преподносится марксистско-ленинская теория воспитания и практика социалистической школы. Излагая историю и современное состояние советской школы, советологи не скупятся на измышления и подтасовку фактов, которые прикрываются псевдонаучной оболочкой. Для вящей убедительности книги и статьи, написанные такими «специалистами по советскому образованию», как Дж. Каунтс, У. Брикман, Н. Девит (США), Э. Кинг (Англия) и др., насыщены схемами, таблицами, диаграммами, что, однако, не помогает им быть объективными и научно достоверными.

Буржуазные советологи стремятся всячески принизить значение Октябрьской революции в подьеме культуры и образования в СССР. Игнорируя реальные факты (высокий уровень неграмотности в дореволюционной России, отсутствие закона об обязательном обучении, незначительный процент охвата детей школами

и т. д.), У. Брикман, например, уверяет, что накануне революции наблюдался огромный прогресс в области школьного образования, который через несколько лет и без революции мог бы привести к «демократической школьной системе» (9, с. 46—49). В других исследованиях, посвященных истории советского образования, авторы пытаются представить ее как «непрерывную цепь неудач и просчетов». Путем тенденциозного подбора фактов делается попытка уверить западную общественность, и в первую очередь педагогов, что современная социалистическая школа, которая строит свою деятельность на основополагающих принципах марксизма-ленинизма, якобы «отошла от коммунистического идеала».

В свете антикоммунистической доктрины «тоталитаризма» дается описание социалистической системы образования. Будущие учителя не получают из учебников подлинных фактов о демократических основах управления школой в социалистическом обществе, о таких формах, как депутатские комиссии по народному образованию местных Советов, комиссии содействия работе школ на предприятиях, родительские комитеты в школах и многие другие каналы широкого участия трудящихся в делах просвещения. Из книги в книгу кочует тезис «о диктате партии», о «запрограммированной» школе, «антидемократизме» в школьном деле.

Живая действительность социалистической школы с ее постоянным развитием, поиском, творчеством, педагогическими чтениями, привлечением учителей к научной работе и обсуждению важнейших вопросов образования грубо искажается. Авторы учебников для будущих учителей уверяют, что в социалистической школе нет якобы места творчеству, живой мысли учителя: «Учителя лишь технические исполнители, которые реализуют указания партии», «учитель лишен инициативы, он послушно выполняет указания».

Главная задача советского образования, уверяют Д. Чейб, С. Джекоби, не развитие личности, а «воспитание людей в духе конформизма и подчинения государству» (12). Вся практика социалистической школы опровергает подобные домыслы. Социалистическая школа впервые в истории мирового образования руководствуется высокой целью всестороннего и гармонического развития личности. В отличие от буржуазной школы ей чужд биологизаторский подход в трактовке сущности развития человека, оправдывающий расизм, социальное неравенство, дискриминацию в просвещении. Социалистическая школа нацелена на максимальное развитие всех творческих сил и способностей ребенка, на стимулирование его самостоятельности, познавательной активности. Даже буржуазные специалисты, стоящие на объективных позициях, признают, что «советская школа являет собой образец учреждения для всестороннего развития подрастающих поколений» (20).

Рост могущества и авторитета реального социализма вызывает усиление акций империализма, направленных на «подрыв социалистического мира, его разрушение» (3, с. 9). Особенность идеологической борьбы на современном этапе, подчеркивает XXVI съезд КПСС, состоит в том, что она сопровождается целой системой практических мер со стороны реакционных сил, имеющих целью проникнуть в экономические и общественные структуры социалистических стран. Школа и педагогика в этих странах тоже являются объектом антикоммунистических акций империализма.

Системы образования в социалистических странах обеспечивают свободный доступ всем людям к научным знаниям, создают неограниченные возможности для всестороннего и гармонического развития каждого, воспитывают молодые поколения в духе высоких коммунистических идеалов. Социалистическое образование — один из факторов ускоренного развития экономики социализма, роста духовного потенциала общества, совершенствования социалистического образа жизни.

Социалистическая школа — полный антипод буржуазной школы с ее классовым неравенством, социальной селекцией, антидемократизмом. Социалистическое образование превосходит буржуазное по качеству общеобразовательной и специальной подготовки молодежи. Это вынуждены признавать даже враги социализма. «Мировой рекорд» — так квалифицирует американский журнал «Тайм» всеобщее среднее образование в СССР, имея в виду, что ни одна капиталистическая страна не планирует его даже в будущем (21). В советской школе — делает заключение журнал — все учащиеся получают высокий уровень образования.

Выступая против школы и педагогики социалистических стран, империализм делает ставку на ревизионистов, которые, как отмечалось на международной конференции по теоретико-методологическим проблемам развитого социализма, формально, на словах, выступая за социализм, «на практике объединяются с антикоммунизмом в отрицании основных критериев и ценностей реального социализма и принятия антисоветской платформы» (6). Спекулируя на некоторых новых проблемах образования, враги социализма пытаются поставить под сомнение основополагающие принципы социалистической школы и педагогики, поколебать их марксистско-ленинские основы, внедрить в сознание педагогов стран социализма буржуазные идеи и понятия. Для этого используются различные каналы, включая международные организации, конференции, издания, научные связи. Особые усилия прилагаются к распространению идей о надклассовости школы, независимости ее от политики. Представляя буржуазную школу, деятельность которой вся подчинена корыстным интересам правящего класса буржуазии, «независимой» от политики и преданной «чистому» гуманиз-

му, идеологи империализма изображают социалистическую школу как «запрограммированную», «несвободную», «лишенную гуманизма». Школьная политика социалистического государства и коммунистических и рабочих партий, отражающая интересы всего народа и продиктованная заботой о создании реальных условий для всестороннего развития каждого человека, трактуется как «враждебная» школе сила, деформирующая якобы гуманистическую сущность воспитания.

Особенно активно разрабатывают и распространяют идеи о надклассовости образования и воспитания участники Римского клуба, претендующего на роль «мозгового» центра капитализма. Они абстрагируются от социально-политических реалий современного мира, развивая идеи о «всеобщем кризисе, вызванном индустриализмом», и делают прогнозы о «катастрофе земли» и «крахе человечества». Единственный выход из прогнозируемых катаклизмов они видят в «преобразовании человеческого сознания», что требует, по их мнению, «радикальной перестройки образования и организации его на двух ведущих принципах — глобализма и гуманизма» (10).

Члены Римского клуба утверждают, что «поскольку люди всюду одинаковы, одинаковым должно быть и образование» (10). Главная цель воспитания, согласно проекту «Воспитание на планете в условиях опасностей и изменений», состоит в формировании у молодежи планетарного сознания, ощущения себя «гражданами мира». Буржуазные идеологи пропагандируют идеи абстрактного гуманизма, с помощью которого делаются попытки лишить воспитание, осуществляемое в социалистических странах, его классового характера и коммунистической направленности. С подобных позиций фальсифицируется теоретическое наследие выдающихся советских педагогов Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого. Советологи претендуют на «новое прочтение» и «новые трактовки» идей педагогов, составляющих золотой фонд социалистической педагогики.

Этим стремлением идеологически «обезвредить» выдающихся советских педагогов объясняется, например, повышенный интерес, который в последнее время проявляется к наследию А. С. Макаренко в ФРГ, где создана специальная макаренковедческая группа. Она пытается представить А. С. Макаренко и его идеи вне времени и конкретной социальной действительности. Изобретаются самые разнообразные доводы, чтобы доказать отсутствие связи идей А. С. Макаренко с марксизмом-ленинизмом. Как гений, уверяет Л. Фрезе, Макаренко автономен, он имел свой путь развития вне советской действительности. Страстному борцу за коммунизм придается образ некоего абстрактного гуманиста.

Ревизионизм в педагогике с его псевдогуманистическими и фактически направленными против социалистической школы при-

зывают может представлять серьезную опасность, если ему не дать своевременного отпора. Об этом свидетельствуют события в Чехословакии во время политического кризиса в 1968—1969 гг. «Именно на примере школьного образования,— подчеркивают педагоги Чехословакии, оценивая тот период,— можно отчетливо показать, как «ползучая контрреволюция» постепенно, часто незаметно, ставила под вопрос основополагающие идеологические позиции и принципы коммунистического воспитания и стремилась дезорганизовать всю систему социалистического воспитания молодежи» (8, с. 196). Ревизионисты призывали к «автономии школы», к «свободе образования от государства». Они пытались вывести систему воспитания и образования молодежи из-под влияния коммунистической партии, заменив классовый, партийный подход абстрактно-гуманистическими декларациями, открыть путь проникновению в чехословацкую педагогику идей неопозитивизма и буржуазной антропологии. Ревизионисты И. Свитак, К. Косик, Ю. Котасек и другие выдвигали лозунг «освобождения» педагогики от идеологии, пропагандировали «теоретический плюрализм», а под прикрытием борьбы против догматизма вели ожесточенные атаки на тех педагогов и деятелей просвещения, которые стояли на последовательных марксистско-ленинских позициях (11).

Особую ярость ревизионистов вызывала коммунистическая направленность воспитания молодежи. Пытаясь очернить систему воспитания в ЧССР, Ю. Котасек клеветнически заявлял, что учебные заведения «выполняют лишь пропагандистскую функцию, являются средством индоктринации молодежи...» (13, 15). Ревизионисты отвергали принципы коллективистского воспитания, рассматривали коллектив как враждебную силу по отношению к индивиду, провозглашали главной целью воспитания «самореализацию личности».

Рабочему классу Чехословакии, его авангарду — коммунистической партии потребовались большие усилия для борьбы с ревизионизмом и укрепления социалистических принципов в образовании. Дальнейшему развитию марксистско-ленинской теории воспитания в Чехословакии большую помощь оказало расширение международного сотрудничества с педагогами стран социализма, совместная разработка теоретико-методологических проблем коммунистического воспитания и критика буржуазных и ревизионистских концепций в педагогике.

Обострение идеологической борьбы — реальность нашей эпохи. Социалистическая система образования, школа, социалистическая педагогика развиваются в условиях непрерывного противоборства с буржуазными и ревизионистскими концепциями, которые империализм всеми средствами пытается внедрить в сферу социализма. Его тактика «тихой контрреволюции», «эрозии социалистического воспитания» требует высокой политической бдительности,

умения распознавать реакционный смысл буржуазных идей, в какие бы блестящие «гуманистические» одежды они ни рядились. Непременным условием активной наступательной борьбы против империалистических акций является глубокое знание процессов, происходящих в теории и практике буржуазной школы, главных направлений и методов идеологической борьбы. Важно единство педагогов всех социалистических стран, их сотрудничество в борьбе против любых попыток оторвать социалистическую школу и педагогику от главного, что определяет их силу и действенность,— марксизма-ленинизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии.— Собр. соч., т. 4.
2. Ленин В. И. Марксизм и ревизионизм.— Полн. собр. соч., т. 17.
3. Материалы XXVI съезда КПСС.— М., 1981.
4. За мир, безопасность, сотрудничество и социальный прогресс в Европе.— Коммунист, 1976, № 10.
5. Программа Коммунистической партии Советского Союза.— М., 1972.
6. Каше Я. Актуальные вопросы борьбы против современного антикоммунизма и ревизионизма.— Коммунист, 1982, № 5.
7. Коваленко Ю. И. Воспитание учащихся в школах ФРГ.— М., 1975.
8. Марксистско-ленинская педагогика — боевое оружие в борьбе с антикоммунизмом.— Берлин, 1971.
9. The Changing Soviet School. Boston, 1960; „Times“, April, 1982.
10. „Forum for Correspondence and Contact“, July, 1978; Sept. 1977; Jan. 1979.
11. Hodnoty a výchova. Praha, 1961.
12. Jacoby S. Inside Soviet Schools. N. Y., 1975.
13. „Pedagogika“ (Praha), 1969, N 2.
14. „School and Society“, November, 1967.
15. „Ucitelski noviny“ (Praha), 1968, N 10.
16. What You Should Know about Communism and Why. N. Y., 1967.
17. Yankelovich D. The New Morality: A Profile of American Youth in the 70-s. N. Y., 1974.
18. Selman A. Teaching About Communism in American Schools. N. Y., 1955.
19. Stavrianos L. A Global History of Man, 1976; Drummond S. Our World Today: Eastern Hemisphere, 1977; Shenton Ph. These United States, 1978; The Soviet Union, 1979.
20. Connel W. F. A History of Education in the Twentieth Century World.— Canberra, 1980.
21. „Time“, June, 1981.

2. Проблемы образования в современных буржуазных концепциях общественного развития

В теоретическом и пропагандистском арсенале современного капитализма важное место занимают концепции общественного развития. Они призваны с позиций буржуазного мировоззрения интерпретировать основные социальные явления нашей эпохи и придать этой интерпретации обновленный и наукообразный вид,

поскольку старые, затасканные приемы и формы идеологической обработки масс оказываются все менее эффективными.

«...Всемирная история,— писал В. И. Ленин в 1918 г.,— несет теперь с такой бешеной быстротой и разрушает все привычное, все старое молотом такой необъятной мощности, кризисами такой невиданной силы, что самые прочные предрассудки не выдерживают» (2, с. 192). В нашу эпоху динамизм исторического процесса неизмеримо возрос. Современные буржуазные идеологи, естественно, не могут полностью игнорировать колоссальные сдвиги, происходящие в науке и технике, социальных отношениях, расстановке политических сил, а также в общественном сознании как на международной арене, так и внутри отдельных капиталистических стран. Но они, как правило, фальсифицируют истинный характер происходящих изменений, извращают содержание и тенденции мирового исторического процесса.

Социальный заказ, стоящий перед буржуазной общественной наукой, состоит в том, чтобы опровергнуть марксистско-ленинское учение о неизбежности революционного перехода от капитализма к социализму, уверить массы в целесообразности и «непреходящей ценности» основных политических принципов, социальных институтов и нравственных норм капиталистического общества. В то же время, как подчеркивается в документах КПСС, империалистическая пропаганда пытается с помощью самых изощренных методов и современных технических средств очернить теорию и практику реального социализма (3, с. 6).

Современные буржуазные концепции общественного развития обнаруживают широкий спектр различных, порой даже внешне противоположных политико-идеологических ориентаций — от крайне правых до левоэкстремистских. Социальные и гносеологические истоки такого плюрализма хорошо показаны в марксистской философской и социологической литературе (7; 8).

Мировоззренческий плюрализм наглядно выявляется в оценке буржуазными мыслителями научно-технической революции и ее социальных последствий. Что несут капиталистическому обществу стремительное развитие науки и техники, расширение государственного регулирования социально-экономической жизни, повышение удельного веса научно-технической интеллигенции, резкие сдвиги в профессионально-квалификационной структуре всего трудового населения? В какой мере и каким образом эти новые явления могут повлиять на развитие современного мира и на судьбы человечества? Сложный комплекс этих проблем стоит в центре той полемики, которая ведется между представителями внешне полярных направлений немарксистской общественной мысли капиталистического Запада — технологического детерминизма и абстрактного гуманизма.

Сторонники первого направления фетишизируют научно-тех-

нический прогресс, под влиянием которого якобы происходит (или произойдет в ближайшем будущем) мирное преобразование капиталистической формации и будет создано «новое общество», свободное от эксплуатации, социальных контрастов и классовых противоречий. Абстрактные гуманисты, напротив, утверждают, что научно-технический прогресс разрушает исторически сложившееся «общественное равновесие», ведет к деградации гуманистической культуры, создает огромную угрозу интеллектуальному, эмоциональному и нравственному развитию личности. И в этой полемике значительное место занимают проблемы образования, цели, тенденции и перспективы его развития.

Стало общепризнанным, что система образования — важнейший социальный институт, испытывающий разнообразные «внешние» влияния и в свою очередь сам активно воздействующий на разные стороны общественной жизни. Поэтому современные буржуазные концепции общественного развития неизменно включают в круг своего рассмотрения такие проблемы, как место системы образования в общем контексте социальных отношений и институтов, взаимосвязь образования и других сфер общественной жизни, основные социальные функции образования, детерминанты формирования личности и т. п.

В настоящей статье объектом критического анализа является педагогическая проблематика технокретицистских концепций общественного развития, носящих фактически официозный характер. Именно они выполняют функцию социологического обоснования образовательной стратегии современного капитализма.

В 1950—1960 гг., когда капиталистический мир был охвачен «эпидемией школьных реформ», имевших целью адаптировать системы образования к требованиям научно-технического прогресса и к социальным изменениям, лидирующее положение в буржуазной социологии занимала концепция «индустриального общества» (Р. Арон, Дж. Гэлбрейт). В 1970-х гг. на авансцену вышли концепции «постиндустриального общества» (Д. Белл), «технотронной эры» (З. Бжезинский) и другие близкие им системы взглядов. Они несколько отличаются друг от друга не только по названиям, но и по отдельным аспектам содержания, системе аргументации и преимущественному интересу к той или иной конкретной проблеме. В центре рассмотрения одних концепций находится современность, другие уделяют главное внимание футурологическим построениям.

Но, несмотря на различия в нюансах и акцентах, все эти концепции имеют общую идеологическую и методологическую базу — технологический детерминизм. «Технический прогресс,— утверждал известный французский приверженец концепции «индустриального общества» Ж. Фурастье,— является непосредственным ключом к прогрессу экономики, а экономический прогресс являет-

ся, в свою очередь, ключом к социальному прогрессу» (16, р. 26). Такую же мысль еще более категорично высказывает З. Бжезинский в своей концепции «технотронного общества»: «Влияние науки и техники становится главным источником изменений, происходящих в современном мире... «Постиндустриальное» общество превращается в «технотронное» общество, культурное, психологическое, социальное и экономическое формирование которого происходит под воздействием технологии и электроники...» (14, р. 9).

Известно, что научно-техническая революция не только не снимает основных противоречий капитализма, а, напротив, воспроизводит и обостряет их во все больших масштабах и делает особенно очевидной его историческую бесперспективность. Но буржуазные идеологи продолжают твердить об «огромных возможностях» капиталистической системы, а одним из главных условий их реализации называют правильное функционирование системы образования. Отсюда их стремление четко сформулировать те цели, задачи и принципы, которыми должны руководствоваться правящие круги капиталистических стран в своей образовательной политике.

Ключевые проблемы организации образования решаются в рассматриваемых концепциях с позиций крайнего технократизма. Их авторы утверждают, что по мере развития науки и техники реальное управление производством оказывается доступным лишь людям, получившим очень высокую специальную подготовку. Ученые, ведущие инженеры, высокообразованные организаторы производства — такова аристократия индустриального общества, в руках которой сосредоточиваются все нити управления. Сами же капиталисты якобы перестают играть сколько-нибудь существенную роль.

Наглядным примером может служить позиция Дж. Гэлбрейта. В известной книге «Новое индустриальное общество» он заявил, что источник власти в современном производстве «перемещается от капитала к организованным знаниям... точно так же, как два столетия назад он начал перемещаться в развитых странах от земли к капиталу» (6, с. 97). Эту же мысль он развивает и в последующих работах, утверждая, что не номинальные владельцы средств производства, а специально подготовленные менеджеры (этот новый социальный слой Гэлбрейт обозначает термином «техноструктура») становятся командной силой крупных корпораций, которой принадлежит реальное право принятия решений (18, р. 96). Исходя из таких посылок, Гэлбрейт делает вывод, что именно «сословие педагогов и ученых» должно определять основные тенденции развития индустриального общества: «Связав свою судьбу с техникой, планированием и режимом организации, индустриальная система оказалась в глубокой зависимости от кадров, в которых нуждаются эти институты. В те времена, когда

решающим фактором производства был капитал, банкир знал, что у него имеется возможность диктовать свои условия. Сегодня это относится к педагогу: он не должен больше оставаться наивным и простодушным» (6, с. 437).

Такие утверждения извращают реальное положение дел. В действительности не научно-техническая интеллигенция, а финансовая олигархия по-прежнему господствует в экономике капиталистических стран и именно в ее руках, как и прежде, сосредоточены нити управления корпорациями. Участвуя в процессе подготовки решений, «техноструктура» фактически полностью устранена от принятия решений; последнее по-прежнему остается за крупнейшими акционерами, т. е. реальными собственниками средств производства.

Однако функции регулирования и управления экономикой и социальными процессами действительно сильно усложнились. Поэтому к реальным носителям власти авторы технократических концепций предъявляют очень высокие требования. По их мнению, само будущее капитализма в конечном счете зависит от того, окажутся ли его руководящие деятели способными освоить новейшие методы управления, технику манипулирования сознанием и поведением масс. Кризисные явления, дисфункции и противоречия в разных сферах жизни капиталистического общества изображаются в значительной мере как следствие низкой квалификации и некомпетентности администрации, а целенаправленная подготовка руководителей, включающая в себя как высокий уровень образования, так и формирование желаемых социальных и психологических качеств, выступает в этих концепциях важнейшим условием «выживания» капиталистической системы.

Большой упор делается на совершенствование подготовки менеджеров, т. е. административно-управленческого аппарата капиталистических корпораций и фирм. Одновременно подчеркивается необходимость повысить компетентность представителей государственной администрации. Так, Ж. Фурастье еще в 50-х гг. отмечал, что поскольку государственный аппарат призван решать крайне усложнившиеся в нашу эпоху проблемы внутренней и внешней политики, то ключевые государственные посты должны занимать люди с высоким специальным образованием, а не профессиональные политики, среди которых немало «невежд, глупцов или маньяков» (16, р. 88). Подобные высказывания фактически направлены не столько против некомпетентных «политиканов», сколько против демократических принципов организации власти. Под видом критики современной буржуазной политической системы проводится мысль о необходимости обеспечить всевластие образованных технократов, непосредственно выражающих интересы крупного капитала, не зависящих от избирателей, не подлежащих парламентскому контролю.

Технократические концепции служат обоснованием и оправданием деления общества на всемогущую элиту и подчиненную ей массу. В сущности, «элитизм» всегда являлся составной частью идеологии эксплуататорских классов; менялись лишь формы аргументации. Было время, когда возникновению элиты давалось харизматическое толкование, затем на первый план стали выдвигаться особенности психологического склада и выдающиеся интеллектуальные потенции людей. Современные буржуазные социологи дают новое теоретическое подкрепление идеям «элитизма», обосновывают их тем, что дихотомически организованное современное производство будто бы неизбежно требует жесткого разделения сферы управления и сферы исполнения. Отсюда и неизбежное деление общества на элиту и нетворческую массу, которая некомпетентна вмешиваться в решение важнейших вопросов экономики, политики и культуры. Существование властвующей элиты выдается, таким образом, за вечный и непреложный общественный закон. При этом проводится мысль, что господство элиты якобы идет на пользу широким массам. Так, видный французский социолог А. Турен в книге «Постиндустриальное общество» категорически заявляет: «Технократия должна стоять у власти, ибо именно ее деятельность отвечает интересам всего общества» (23, р. 53).

Технократическо-элитистские идеи настойчиво пропагандируются в концепции «постиндустриального общества» профессора Колумбийского университета и президента «Комиссии 2000 года» при американской Академии искусств и наук Д. Белла. Он утверждает, что для постиндустриального общества будет характерно чрезвычайное расширение социальных функций науки. Индустриальное общество использует машины для производства товаров, а постиндустриальное общество основано на приоритете научных знаний. «Корни постиндустриального общества надо искать во влиянии науки на производство... Наука как автономная сила растворяет в себе капитализм. Наука есть основа будущего общества» (12, р. 378). Поэтому ведущую роль в постиндустриальном обществе станут играть не бизнесмены, а ученые. Во главе общества окажется интеллектуальная элита, «меритократия», в совершенстве владеющая методами социально-психологического воздействия на массы. А поскольку количество высокоодаренных людей жестко ограничено наследственным биологическим кодом, то необходимо систематически выявлять одаренную молодежь, из которой впоследствии будут формироваться руководящие кадры.

Но это означает, что образование, даваемое «верхушке» и «низам», не может не быть принципиально различным. Такую мысль настойчиво проводят сторонники концепций «индустриального» и «постиндустриального» общества. Система образования является, по их мнению, главным механизмом, при помощи которого выделяется элита, ибо необходимым условием принадлежности к по-

следней стало овладение солидным багажом научных знаний (10).

Было бы упрощением полагать, что эти идеи выполняют лишь идеологическую функцию обмана и самообмана. Они определенным образом отражают реальное повышение социального значения образования для значительной части буржуазной молодежи, что связано с новыми способами формирования правящей верхушки капиталистического общества. Известно, что в прошлом энергичные и предприимчивые буржуа нередко достигали высших ступеней общественной лестницы и с минимальным образованием, путем приумножения капиталов биржевыми спекуляциями, хищнической предпринимательской деятельностью в колониях и т. п. Подобные методы «подъема наверх», разумеется, не исключены и теперь. Но в наши дни социальное продвижение молодого человека из буржуазной семьи происходит, как правило, прежде всего через бюрократическую карьеру, необходимым условием которой является наличие диплома высокопрестижного учебного заведения (Оксфорд или Кембридж в Англии, столичные «большие школы» во Франции, «университеты, увитые плющом», в США и т. п.). С другой стороны, в огромной мере усилилась тяга трудящейся молодежи к получению полноценного образования, что отвечает ее непосредственным жизненным интересам, а также свидетельствует о возросшем чувстве собственного достоинства, об отказе смиряться с унижительной системой социальной дискриминации в сфере просвещения.

В таких условиях правящая буржуазия особенно заинтересована в том, чтобы любыми путями сохранить свою монополию на те виды образования, которые пользуются особенно высоким социальным престижем и открывают путь к командным высотам в сферах экономики, политики и культуры. Функцию теоретического обоснования таких тенденций берут на себя представители технократических концепций общественного развития. При этом они порой выступают даже с более консервативных позиций, чем официальные власти.

Примером может служить позиция французских теоретиков «индустриального» и «постиндустриального» общества. Когда после драматических событий весны 1968 г. во Франции правительство выработало проект реформы, предусматривавший некоторые уступки требованиям студентов и демократической общественности, против него активно выступил Р. Арон. Он решительно отстаивал строго элитарный характер высшего образования и предупреждал против «опасности» его неограниченного расширения: «Общество не может обходиться без элиты. Принципы и методы обучения такой элиты не могут быть изменены без ущерба для самого общества» (11, р. 135—136). Аналогичные взгляды разделяет Ж. Фурастье. По его мнению, в условиях современного производства уровень квалификации низовых работников надо посте-

ленно повышать, но в сущности не это имеет решающее значение. Ведущую роль играют специалисты высокой квалификации; лишь благодаря их деятельности труд низовых работников приобретает ценность и делает национальное производство конкурентоспособным на мировом рынке. Фурастье не скрывает, что его особенно заботят проблемы формирования элиты в рамках системы образования: «Элита требует особого внимания, ибо именно она обеспечивает подъем интеллектуального уровня масс» (17, р. 117).

Рассматривая с таких позиций перспективы развития образования, некоторые буржуазные авторы требуют уделять основное внимание именно высшим учебным заведениям, поскольку они непосредственно готовят кадры технических специалистов и административного аппарата. Что же касается массовой общеобразовательной школы, то задача совершенствования ее деятельности отодвигается на задний план. Такую мысль откровенно выражает Дж. Гэлбрейт. «Едва ли можно сомневаться в том, — пишет он, — что основные усилия должны быть сосредоточены в области высшего образования, которое наиболее широко и с наибольшими издержками приспособилось к нуждам индустриальной системы. Среднее и начальное образование в меньшей степени приспособилось к нуждам и взглядам последней и в меньшей степени поддается такому приспособлению» (6, с. 438). И поэтому, полагает Гэлбрейт, здесь нет такой необходимости в радикальных изменениях.

Подобные идеи одновременно и отражают, и стимулируют соответствующие направления школьной политики в капиталистических странах. Проводимые там мероприятия по модернизации и повышению теоретического уровня образования касались главным образом «академических» потоков и наиболее престижных секций средних школ, выпускники которых предназначались для поступления в элитарные высшие учебные заведения. Что же касается основной массы учащихся, то молчаливо предполагалось, что для них это не является актуальной задачей.

Так под буржуазно-иерархическую систему образования подводится «теоретико-социологическое» обоснование. Опираясь на него, консервативные педагоги отстаивают сохранение неравноценных направлений учебы в общеобразовательной школе, что фактически является формой социальной селекции учащихся.

В буржуазных социальных теориях технократические идеи своеобразно переплетаются с утверждениями о демократическом характере западного общества, якобы утратившего классовый характер и превратившегося в совокупность социальных групп, различия между которыми делаются все более неопределенными. Несостоятельность подобных взглядов была вскрыта еще В. И. Лениным в его полемике с народниками. Анализируя понятие «группа», В. И. Ленин писал: «Само по себе это понятие слишком еще

неопределенно и произвольно: критерий различения «групп» можно видеть и в явлениях религиозных, и этнографических, и политических, и юридических и т. п. Нет твердого признака, по которому бы в каждой из этих областей можно было различать те или иные «группы». Теория же классовой борьбы потому именно и составляет громадное приобретение общественной науки, что устанавливает приемы этого сведения индивидуального к социальному с полнейшей точностью и определенностью» (1, с. 428—429).

Буржуазные идеологи, однако, продолжают развивать и пропагандировать взгляды, давно отвергнутые наукой и социальной практикой. Правда, терминология нередко модернизируется. Некоторые авторы обозначают теперь «группу» геологическим термином «страта» и утверждают, что принадлежность к той или иной страте определяется прежде всего не наличием или отсутствием собственности на орудия и средства производства, а различиями в стиле жизни, в культурном и образовательном уровне и т. п. Стратифицированное общество обеспечивает широкие возможности для «вертикальной мобильности», т. е. для перехода из одной страты в другую. Страты изображаются как последовательные ступени социального продвижения, открытого для каждого индивида, который в условиях свободной конкуренции «общества равных возможностей» борется за свое место под солнцем.

Наиболее благодатная почва для распространения таких идей существует в США, где основатели ряда крупнейших финансово-промышленных концернов в конце XIX в. действительно нередко являлись выходцами из низов. Примеры быстрого превращения мелких буржуа в мультимиллионеров (Морган, Рокфеллер, Форд) закрепили в сознании многих американцев прочный стереотип, согласно которому удача или неудача в общественной жизни зависит прежде всего от самого индивида, от его способностей, целеустремленности и усердия. Эти иллюзии систематически поддерживаются официозной пропагандой. Современные буржуазные социологи делают акцент на то, что именно образование является одним из главных «лифтов», с помощью которого возможно подняться в высшие слои общества.

Большое распространение получили концепции, согласно которым расширение образования вообще ликвидирует прежние общественные классы, социальное неравенство и систему буржуазной эксплуатации. Так, американский ученый Т. Шульц утверждает, что в современном капиталистическом обществе практически почти каждый обладает капиталом, «но только в разных формах»: одни владеют средствами производства, а другие — знаниями и навыками; «рабочие превращаются в капиталистов, поскольку они приобретают навыки и знания, имеющие экономическую ценность» (22, р. 28). В действительности же основной социальный водораздел в капиталистическом обществе по-прежнему проходит

по линии владения средствами и орудиями производства, а не образовательного ценза. Ведь от имущественного положения в огромной степени зависит и возможность получения полноценного образования.

Реально происходящее повышение образовательного уровня трудящихся отнюдь не ликвидирует и не смягчает социальные антагонизмы буржуазного общества, но порой придает им новые формы. По мере интеллектуализации рабочих профессий трансформируется противоречие между физическим и умственным трудом; оно становится новым, ранее неизвестным противоречием между образованным пролетарием и государственно-монополистическим капитализмом (5, с. 81).

Многие буржуазные социологи подходят к проблемам образования с позиций узкого экономического функционализма. Оно рассматривается как своеобразное ответвление экономики, основная и чуть ли не единственная цель которого — готовить рабочую силу для капиталистического производства. Отсюда вытекает явная недооценка самостоятельной социально-культурной значимости образования.

Сторонники узкофункциональных взглядов на образование порой расходятся во мнениях по вопросу о его количественных параметрах. Одни объявляют себя сторонниками дальнейшего расширения образования как важнейшего условия экономического роста. «Обученные рабочие руки — самый важный товар в современном мире», — утверждает американский социолог Ф. Хорн (20, р. 14). Другие, напротив, откровенно требуют остановить или даже обратить вспять процесс расширения образования, поскольку оно якобы уже перешло «разумные границы» и не отвечает объективным требованиям экономики. Например, известный американский социолог Ф. Махлуп еще в 60-х гг. выдвинул идею значительного сокращения срока школьного обучения. Никаких педагогических обоснований он при этом не приводил, а руководствовался лишь узкоэкономическими соображениями: чем **меньшим** будет срок обучения, тем скорее молодежь приступит к трудовой деятельности, одновременно сократятся расходы на образование. «Предлагаемое сокращение срока обучения, — писал Ф. Махлуп, — может стимулировать такое ускорение темпов экономического роста, которого нельзя достичь никакими другими способами» (9, с. 170). Западногерманский социолог Л. Кребер-Кенет считает необходимым законсервировать строительство новых университетов, так как, по его мнению, существует реальная опасность перепроизводства специалистов с высшим образованием. Он даже предлагает вовсе прекратить на несколько лет прием в высшие учебные заведения выпускников гимназий и направить их на «практическое обучение» на производство (21).

Такие противоположные установки не являются выражением

лишь личных позиций того или иного буржуазного ученого. Они отражают противоречивые тенденции в самой образовательной политике, несовпадение интересов разных групп правящего класса. Владельцев предприятий с относительно низким уровнем технического развития устраивают рабочие, обладающие лишь элементарной грамотностью и узкопрактическими производственными навыками. Частномонополистический капитал заинтересован в существовании постоянной резервной армии безработных, а следовательно, и в ее питательной среде — молодежи, не получившей достаточной общеобразовательной и профессиональной подготовки. В то же время корпорации с наиболее высоким технологическим уровнем производства объективно нуждаются в повышении образовательного ценза трудящихся, а наиболее дальновидные буржуазные политики видят в количественном расширении образования важное условие усиления идеологического воздействия на молодежь. Столкновение этих разных подходов и находит отражение в разных установках буржуазных ученых.

В последние годы особенно усилилось стремление властей ориентировать большинство школьников на обучение, имеющее преимущественно прикладной характер. Такой прагматистский крен, наиболее ярко выраженный в школьной политике США, все больше проявляется и в новейших школьных реформах в западноевропейских странах, где за образец берется американская модель средней школы с ее гипертрофированно селективными программами и жесткими перегородками между «академическими» и «профессиональными» потоками.

Подобная ориентация не только противоречит задаче всестороннего и гармонического развития личности; в долгосрочной перспективе она наносит ущерб и развитию самой экономики. В условиях научно-технической революции только на базе достаточно широкого общего образования может успешно осуществляться профессиональная подготовка кадров, необходимых для функционирования современного общественного производства.

Официозные буржуазные концепции общественного развития предоставляют правящим кругам наукообразные обоснования и аргументацию не только в отношении организации системы образования. Не менее целеустремленно они пытаются сформулировать основополагающие принципы, на которых должна базироваться воспитательная деятельность образовательных институтов. «Современная буржуазная организация стремится задействовать, утилизировать не только те или иные умения и навыки массового производителя, но и его морально-психический склад, его внутренние установки и мотивы. Традиционные способы экономического принуждения к труду соединяются сегодня с различными приемами духовно-психологического воздействия на индивида, формирования его в качестве типичного агента буржуазной корпоративной орга-

низации» (4, с. 14). Большая роль в реализации этой задачи отводится системе образования.

Актуальность данной проблематики особенно усилилась в связи с демократическим движением учащейся молодежи, принявшем в последнее десятилетие исключительно широкий размах во всем капиталистическом мире.

В оценке характера молодежного движения среди буржуазных социологов нет единства. Наиболее реакционные из них видят в молодежном движении лишь «бессмысленный бунт», «анархию», «хулиганские действия», ответственность за которые полностью несут «экстремистские агитаторы». Поэтому они требуют навести «порядок» в школах и университетах с помощью полицейских сил, исключать из учебных заведений активных участников движения протеста, еще больше усилить социальную селекцию учащихся. Например, профессор Нью-Йоркского университета Л. Г. Геллер в книге под драматическим названием «Смерть американского университета» (1973) без обиняков заявляет, что студенческие волнения конца 60-х гг. были организованы «извне» и явились результатом «заговора, имевшего целью свергнуть правительство США» (19, р. 156). Он резко критикует власти за «нерешительность» и «капитулянтство», призывает их «проявить силу» в случае повторения молодежных волнений.

Однако такие откровенно консервативные призывы встречаются теперь все реже. Буржуазные социологи все чаще признают, что молодежное движение — серьезное социальное явление, потрясающее самые основы «западного общества». Д. Белл в книге «Культурные противоречия капитализма» пишет, что «беспорядки» учащейся молодежи можно рассматривать как первоначальный этап «классовой борьбы» постиндустриального общества, аналогично тому как движение разрушителей машин 1815—1840 гг. предвещало классовые конфликты индустриального общества (13, р. 189).

Объяснения буржуазными идеологами причин и сущности молодежных волнений имеют целью опровергнуть марксистскую теорию классовой борьбы, подменить ее пресловутой «конфронтацией отцов и детей». В действительности, при всей сложности и противоречивости движения учащейся молодежи, в его основе лежит не абстрактный «конфликт поколений», а протест против социально-политических и нравственных устоев буржуазного общества. с его антагонистическими противоречиями и социальными контрастами.

В таких условиях усиление буржуазной индоктринации учащейся молодежи, ее ограждение от воздействия прогрессивных идей становится для правящих кругов задачей первостепенной государственной важности. Выполняя этот социальный заказ, буржуазные социологи включаются в поиски наиболее эффективных

форм и способов адаптации молодежи к материальным и духовным условиям жизни капиталистического общества. При этом их целью является формирование не просто политически лояльного индивида, а активного приверженца и защитника капиталистического строя. «Задача состоит в том,— откровенно признает Ж. Эллюль,— чтобы расположить индивида к активному участию и в максимальной степени вписать его в общий социологический контекст» (15, р. 36).

Традиционный буржуазный индивидуализм не может служить в наше время единственным принципом, на основе которого реализуется данная цель. Отсюда — стремление к теоретическому обоснованию иных принципов, внешне порывающих с «робинзонадой» и утверждающих идеи буржуазного псевдоколлективизма. Именно такую направленность имеют доктрины «человеческих отношений», «социального партнерства» и сходные с ними системы взглядов, выступающие важными компонентами современного буржуазного идеологического арсенала.

Большое место в буржуазных концепциях общественного развития занимает футурологическая проблематика, в том числе прогностические схемы и модели, претендующие на то, чтобы предсказать пути развития образования в грядущие десятилетия. Многие из этих прогнозов выглядят фантастическими предположениями, имеют целью поразить воображение публики, нередко связаны с рекламными соображениями, а иногда представляют собой попытки «заслониться» от мрачной действительности («бегство в будущее»). Но при всей своей внешней иллюзорности они отражают господствующий стиль мышления буржуазных политиков и ученых, их социальные и педагогические идеалы. Подчас само их обращение к футурологической проблематике есть лишь повод высказать свои взгляды на современное состояние образования и перспективы его развития.

При всем внешнем многообразии буржуазных моделей школы будущего большинство из них имеет общий знаменатель — технологический детерминизм. Их создатели исходят из того, что широкое применение научных открытий и новейших технических средств обучения механически приведет к разрешению острых социально-педагогических проблем образования. Одним из наиболее влиятельных пропагандистов таких идей выступает З. Бжезинский. Он утверждает, что в «технотронном обществе», основные черты которого якобы уже сложились в США, образовательные институты играют ключевую социальную роль, аналогичную той, какую до недавнего времени играли церковь и большой бизнес. А главная проблема, стоящая перед системой образования, — это внедрение новой техники. «Хотя американские теоретики педагогики, — пишет Бжезинский, — расходятся во мнениях относительно того, в какой степени возможно использовать новейшую технику в

системе образования, сами эти дискуссии показывают, что именно пути ассимиляции техники, а не философские вопросы доминируют в их мышлениях» (14, р. 202).

По утверждению Бжезинского, только новейшая техника дает возможность приобщить широкие массы к повышенному обучению и ликвидировать «аристократические привилегии» в области образования и культуры, что, в свою очередь, составляет главный путь к искоренению социального неравенства.

В «технологически ориентированных» моделях школы будущего главное место занимают электронно-вычислительные машины, кибернетические обучающие устройства и другие предполагаемые технические новшества, вплоть до фармакологических препаратов, позволяющих повысить познавательные способности учащихся. Все это, как уверяют создатели таких моделей, неизменно изменит систему образования — снимет проблему неуспеваемости, ликвидирует конфликтные ситуации между преподавателями и учащимися, обеспечит безграничные возможности индивидуализации обучения, а также позволит сократить общественные расходы на образование.

Новейшая техника действительно содержит в себе значительные возможности усовершенствования учебного процесса. Но сама по себе она, разумеется, не может обеспечить преодоления того глубокого кризиса, который переживает буржуазная система образования. Призывы к технической революции в образовании внешне выглядят «деидеологическими», но в конкретных условиях современной капиталистической действительности они выполняют четкую идеологическую функцию.

Прогрессивные силы в капиталистических странах борются за создание единой школы, за ликвидацию привилегий господствующих классов в области образования, за предоставление всему подрастающему поколению широкого доступа к овладению наукой и культурой. Достижение этих целей органически связано с демократизацией всех сфер общественной жизни. В то же время буржуазные «технофетишисты» настойчиво внушают мысль, что все проблемы могут быть решены с помощью коммуникационных спутников, учебных телевизоров и ЭВМ. Такие идеи объективно приобретают реакционный политический смысл, превращаются в средство отвлечения общественности от социальных аспектов образования, от борьбы за его подлинную демократизацию.

Современные буржуазные концепции общественного развития стремятся сформировать идейный противовес марксистско-ленинскому учению о закономерностях и перспективах мирового исторического процесса, лихорадочно ищут пути стабилизации неуклонно слабеющей капиталистической системы. Именно с таких позиций они интерпретируют проблемы развития образования в современном мире.

1. Ленин В. И. Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве.— Полн. собр. соч. т. 1.
2. Ленин В. И. Ценные признания Питирима Сорокина.— Полн. собр. соч., т. 37.
3. О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы. Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 года. М., 1979.
4. Борьба идей в современном мире. Т. 2. Современный капитализм: противоречия и доктрины. М., 1976.
5. Васильчук Ю. А. Научно-техническая революция и противоречия развитого капитализма.— Вопросы философии, 1976, № 1.
6. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество: Пер. с англ. М., 1969.
7. Делограмматику М. Н. Методология плюрализма и кризис буржуазной социальной теории.— Философские науки, 1963, № 2.
8. Кожаров А. Монизм и плюрализм в идеологии и политике: Пер. с болг. М., 1976.
9. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США: Пер. с англ. М., 1966.
10. Aron R. Dix-huit leçons sur la société industrielle. P., 1963.
11. Aron R. La révolution introuvable. P., 1968.
12. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. N. Y., 1973.
13. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism. N. Y., 1976.
14. Brzezinski Z. Between two Ages, America's Role in the Technotronic Era. N. Y., 1970.
15. Ellul J. Propaganda. The Formation of Man's Attitudes. N. Y., 1972.
16. Fourastié J. La civilisation de 1975. P., 1959.
17. Fourastié J. Les 40 000 heures. P., 1972.
18. Galbraith J. K. Economic and Public Purposes. Boston, 1973.
19. Heller L. G. The Death of the American University. N. Y., 1973.
20. Horn Fr. T. Challenge and Perspective in Higher Education, Carbondale, 1971.
21. Kröeber-Keneth L. Zuviel Akademiker? Universität im Übergang. Freiburg in Breisgau, 1972.
22. Schultz T. W. Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research. N. Y., 1971.
23. Tourain A. The Post-Industrial Society. N. Y., 1971.

3. Буржуазная теория социализации и политика капитализма в области образования

Призванная служить теоретическим фундаментом образовательной политики правящих классов, буржуазная педагогика активно использует весь арсенал современной буржуазной идеологии, и прежде всего те философские и социологические концепции и доктрины, которые выполняют так называемую системостабилизирующую функцию. Теория социализации является одной из таких концепций, которая, по утверждению буржуазных социологов, помогла педагогике «осмыслить» свое отношение к современным социальным процессам (11).

Разумеется, сама по себе проблема социализации молодежи

не является псевдопроблемой. Процесс социального становления индивида в современных условиях чрезвычайно усложнен в результате воздействия множества факторов, как имеющих всеобщий, глобальный характер (НТР, урбанизация, изменение структуры и функций современной семьи и др.), так и обусловленных социально-экономической системой капиталистического общества, и в частности селективным характером системы образования и воспитания. Однако исходные методологические позиции буржуазных ученых не позволяют адекватно отразить и научно осмыслить процесс социального становления индивида, выявить его основные детерминанты, противоречия, решить проблему координации различных институтов и факторов социализации.

Принципиальное методологическое значение, разводящее марксистские и буржуазные взгляды на социализацию, имеет решение вопроса об отношении индивида и общества. Взаимообусловленность развития общества и человека в его социальных связях и опосредованиях является основополагающим принципом марксистско-ленинского подхода, позволяющего избежать как абсолютизации факта социальной детерминации развития индивида, типичного для буржуазных концепций социализации функционалистического толка, так и неправомерной переоценки роли индивидуального начала в человеке в буржуазных интерпретациях предшественников так называемого нового гуманизма.

Следовательно, именно от характера решения проблемы социализации зависит, идет ли речь о научном управлении процессом социального становления индивида, как это имеет место в странах реального социализма, или о манипулировании личностью, ее отчуждении и кризисе в условиях современного буржуазного общества.

Общий кризис капитализма, обострив молодежные проблемы, со всей очевидностью показал несостоятельность традиционных буржуазных институтов образования и воспитания, школьной и молодежной политики правящих кругов. В этих условиях значительно усложнились социальные функции буржуазной педагогики, встала задача ее методологического перевооружения с учетом необходимого соотношения основных теоретических постулатов с социальным заказом правящих классов. Активизировались поиски новых идеологических резервов и ориентиров. Теория социализации оказалась в этом плане наиболее приемлемой для усиления идеологической направленности буржуазной педагогической науки, ее социально-интегрирующей функции.

Разработка теории социализации в капиталистических странах осуществляется в русле общей тенденции к расширению государственного регулирования сферой образования и воспитания молодежи. В последнее десятилетие наблюдается повышенный политический интерес и широкая финансовая поддержка данного направ-

ления со стороны правительственных органов и монополистических группировок. Свидетельством тому является включение теории социализации в программы высших учебных заведений (в том числе и педагогических), создание новых научных центров по разработке проблемы социализации и проведению эмпирических исследований (6,21). Все это позволяет сделать вывод о том, что проблема социализации стала центральной темой и одной из основных идей, на которых базируются современная буржуазная наука о воспитании и образовательная политика в капиталистических странах.

Такое внимание к проблеме социализации со стороны правящих классов, буржуазных политиков и идеологов обусловлено функциональной значимостью данных исследований, направленных на решение самых острых проблем современного буржуазного общества: проблемы социальной интеграции, включения подрастающего поколения в систему буржуазных общественных отношений, подготовки квалифицированной и социально надежной рабочей силы и т. п. В задачу данного направления входит также «научное» обоснование (а следовательно, и закрепление) классово-структуры буржуазного общества и соответствующего ей классового характера системы образования, селективной функции буржуазной школы. Исследования в области социализации непосредственно связаны с разработкой идейно-теоретических основ манипулирования процессом формирования у молодежи так называемого общественного сознания, выступают необходимым условием совершенствования системы социального контроля за этим процессом. И наконец, огромную роль играет идеологическая направленность буржуазной теории социализации. Ее разработка, стимулируемая поисками альтернативы марксистской теории формирования личности, диктуется необходимостью отстаивания и обоснования преимуществ традиционных буржуазных норм и ценностей, буржуазного образа жизни и соответственно буржуазного типа личности.

Буржуазные педагоги широко используют основополагающие идеи теории социализации, в том числе идею о социальной адаптации как «фундаментальной цели» воспитания, ролевую концепцию социализации, концепцию воспитания как «методической социализации» подрастающего поколения, идею о воспитании как специфической форме социального контроля, основные положения концепций семейной и школьной социализации. Все эти идеи и концепции берутся на вооружение буржуазными идеологами образования для так называемого научного, социологического обоснования основных направлений современной школьной и молодежной политики правящих классов.

Идея социальной адаптации проникла в буржуазную педагогику в контексте теории социализации и сразу же стала, по при-

знанию самих буржуазных исследователей, «социально-педагогической проблемой первого ранга». В многочисленных публикациях подчеркивалась ее актуальность в связи с возросшей социальной значимостью процесса адаптации как фундаментального процесса современной общественной жизни, обосновывалась его закономерность и функциональная неизбежность, а также «педагогическая целесообразность» разработки путей и методов наиболее оптимальной реализации процесса адаптации молодежи (25; 19, 13).

Характерно, что причину неадаптированности некоторых групп молодежи буржуазные авторы склонны объяснять, с одной стороны, психобиологическими факторами, а с другой, отсутствием у такой молодежи своего рода способности к адаптации, что в свою очередь относится за счет недостатков семейного и школьного воспитания. Такая методологическая односторонность и явная: психологизация проблемы в конечном счете приводят к игнорированию макросоциальных причин неадаптированности, к попытке свести всю проблему к разработке системы так называемой интегративной помощи, т. е. подготовки молодежи к жизни в обществе, где ее неизбежно ждут серьезные конфликты, противоречия, крушения надежд и жизненных планов. Признавая это, буржуазные исследователи не связывают, однако, эти печальные перспективы с классово-антагонистическим характером буржуазного общества. Спекулируя на некоторых реальных современных тенденциях, и особенно на социальных последствиях научно-технической революции, они пытаются объяснить трудности социального становления молодежи растущими требованиями к человеку, усложнением социальной структуры, наличием так называемого ценностного плюрализма, порождающего противоречия нравственного порядка. Данная исходная позиция определила соответствующие установки на «социальное воспитание» молодежи, развитие у нее способности адаптации к любым условиям, формирование своего рода «социальной гибкости, эластичности». Наличие такой способности рассматривается как критерий социальной зрелости.

Показательной в этом отношении является концепция «социальной зрелости» известного западногерманского социолога молодежи Ф. Найдхарда, где автор определяет идеал социально зрелой личности по следующим основным критериям:

1. Способность правильно понять свое окружение, свою среду, ее условия, проблемы и требования, а также свои шансы в ней (познавательный аспект).

2. Наличие необходимых знаний и умений, соответствующих основным требованиям среды, ее «спросу и предложениям» (инструментальный аспект).

3. Осознание своей сопричастности и солидарности со средой и обществом, в котором живешь, ответственности перед лицом существующих порядков (эмоционально-социальный аспект).

4. Умение контролировать как свои потребности, так и исполнение принятых на себя социальных ролей, осознание их в качестве разумных, хотя и не всегда свободных от противоречий собственного «я» с окружающей средой (психосоциальный аспект) (14).

Не останавливаясь специально на анализе классового и теоретического содержания данной концепции, заметим только, что предложенные автором критерии социальной зрелости четко ориентируют на социализацию подрастающего поколения в буржуазном обществе исключительно в плане адаптации к существующей социальной реальности. Данная концепция является весьма типичной для буржуазных исследователей проблемы социализации. В настоящее время она все больше приобретает форму конкретной воспитательной установки, реализуемой через официально учрежденные программы так называемого социального воспитания (22, S. 120—163).

В последние годы в связи с резкой критикой в адрес концепции социальной адаптации со стороны антропологически ориентированных исследователей, усматривающих в данном процессе «основу для разрушения личности и ее отчуждения», наметилась тенденция к известной переоценке его значимости как основного механизма социализации индивида. Речь идет, однако, не о каких-либо принципиальных методологических переориентациях в решении проблемы «человек — общество — воспитание», а лишь о некоторых теоретических модификациях и смене акцентов, носящих скорее характер идеологической маскировки. Современные авторы пытаются завуалировать действительную сущность процесса адаптации и его роль в буржуазном обществе выделением так называемой активной и пассивной адаптации (К. Молленхауэр), введением понятия динамической адаптации (т. е. адаптации к изменениям, предполагающей якобы творческое начало) или акцентируя в данном процессе наличие «элемента обоюдного соответствия», «взаимной настройки», позволяющего рассматривать его не как односторонний процесс социального нажима и подчинения, а как процесс взаимного социального приспособления (Ф. Фюрстенберг). Определяя адаптацию как основную цель социализации, американские исследователи подчеркивают «позитивность социальных предписаний общества», в связи с чем социальная конформность принимается как должный и правомерный результат процесса социализации (17).

Таким образом, пытаясь всячески оправдать и утвердить феномен социальной адаптации, буржуазные теоретики социализации поставляют своего рода «научные» обоснования в адрес государственной школьной политики. Откровенно выразил эту мысль западногерманский социолог В. Кукарц в своей книге «Социализация и воспитание»: «Все образование и воспитание в школе может

быть понято почти исключительно как адаптация к существующему, данному. Поведение, отклоняющееся от нормы и постулируемое в идеологии как автономия, может быть допустимо только в очень узких границах, иначе оно мешает функционированию. Школа, как социальный институт, пока она существует, всегда будет парализовать инициативу и подавлять оригинальность» (11, S. 50—51). Нарисовав такую картину, Кукарц отнюдь не считает, что это положение дел подлежит какому бы то ни было порицанию, ибо он вполне сознает его «институциональную закономерность и необходимость» и пытается лишь зафиксировать, узаконить в теории воспитания то, что уже имеет место в буржуазной действительности.

Тот факт, что социальный климат в буржуазной школе является прежде всего отражением буржуазных общественных отношений, подтверждается многими эмпирическими исследованиями (18). Система социального взаимодействия формируется здесь господствующими социальными нормами, ролевыми ожиданиями, официальными установками, которые в буржуазном обществе носят социально дифференцированный характер. Вследствие этой дифференциации ролевое взаимодействие в школе (например, между учителем и учащимся) значительно усложняется, ибо учитель строит свои отношения с учащимися, с одной стороны, в соответствии с предписанной ему социальной ролью, а с другой стороны, внося в нее элемент собственной интерпретации. Попытки некоторых буржуазных авторов представить дело так, будто бы ролевое поведение учителя определяется прежде всего его «профессиональным самосознанием», т. е. нейтрально с точки зрения классовой позиции, опровергаются эмпирическими исследованиями. В действительности ролевое поведение учителя в буржуазной школе (в том числе его отношение с учащимися) определяется необходимостью его постоянного соотнесения с ожиданиями различных социальных групп (школьной администрации, родителей учащихся, да и самих учащихся, приносящих в школу определенные установки своего отношения ко взрослым). Этот процесс социального приспособления учителя к его роли далеко не всегда проходит гладко. Не редки случаи глубоких конфликтов, возникающих из-за несоответствия в определении социальной роли учителя «наукой о воспитании» и той системой ролевых ожиданий, которая диктуется буржуазным обществом и его институтами. О противоречивом характере этой социальной роли в условиях современного буржуазного общества говорят исследования социальной позиции учителя, его установок в отношении вооружения учащихся «навыками социальной жизни». Делает ли он акцент на усвоение «функциональных поведенческих образцов» (т. е. норм современной «социальной игры»), или пытается ориентировать учащихся на «мир традиционных вечных ценностей», которые должны стать

для них «общим, фундаментальным поведенческим импульсом» (регулятором)? Иными словами, руководствуется ли он принципами «высокой морали», т. е. соображениями нравственного порядка, или осуществляет «стартовую интегративную помощь», т. е. вооружает учащихся механизмами социальной адаптации? Эта дилемма, перед которой стоит учитель в современном буржуазном обществе, порождает неизбежный конфликт между нравственными и функциональными компонентами, нормативным и эмпирическим аспектами.

Идея доминирующей роли процесса адаптации в системе социального взаимодействия в рамках буржуазной школы подтверждается также эмпирическими исследованиями проблемы отношений учащихся друг с другом. В буржуазной школе развивается процесс социальной дезинтеграции. Вскрытый в результате конкретных исследований, он объясняется, однако, буржуазными учеными не как следствие объективной социальной дифференциации учащихся, а как результат неудавшихся процессов социальной адаптации, взаимного приспособления. Буржуазные исследователи не акцентируют внимания и на том обстоятельстве, что сама атмосфера в буржуазной школе, проникнутая духом конкуренции, соперничества, борьбы за первые места (4), отнюдь не способствует социальной сплоченности школьного класса, а, напротив, закрепляет его социальную дифференциацию.

Такая ситуация вступает в явное противоречие с официальными установками буржуазной пропаганды на воспитание учащихся в духе социального партнерства, кооперации, сотрудничества, а также потребностью в регулировании социальных отношений в школе, необходимостью установления своего рода «социального равновесия» между отдельными группами. Страх перед тем, что школа в противном случае сможет способствовать пробуждению у учащихся классового самосознания, заставляет буржуазных идеологов постоянно менять свою тактику в отношении воспитания будущих граждан в зависимости от конкретного исторического периода, соотношения классовых сил и вытекающих отсюда требований монополистических кругов к педагогике вообще и процессу социализации подрастающего поколения в частности. Не случайно в современных концепциях воспитания в той или иной форме выдвигается требование пробуждать у учащихся готовность и способность к сотрудничеству, которое играет важную роль в современной экономике с ее разделением труда. Только после того как у них будут сформированы устойчивые привычки и навыки «социального поведения», социальная благожелательность, готовность идти на уступки и компромиссы, их можно будет считать полноправными гражданами государства (3, с. 14—19). Для достижения этой цели учителю предлагается, например, целый комплекс «научно обоснованных» методов для измерения уровня социаль-

ной интеграции класса, а также набор так называемых социальных техник, манипулируя которыми он может влиять на процесс взаимодействия учащихся, их взаимную адаптацию.

Не останавливаясь далее на частных аспектах проблемы, заметим только, что весь научный арсенал, равно как и сами исследования процесса адаптации, имеет ярко выраженную идеологическую и классовую направленность, ибо он призван насаждать буржуазные формы социального поведения и ориентирован на установление «социального мира» в обществе, раздираемом социальными антагонизмами.

Одной из ведущих идей, послужившей основой для исследования проблемы социализации в педагогическом контексте, стала идея одного из родоначальников буржуазной социологии Э. Дюркгейма (Франция) о «воспитании как методической социализации» (7) подрастающего поколения. В настоящее время данная концепция воспитания находит себе все больше последователей среди буржуазных педагогов, а ее разработка в рамках педагогики приобретает характер социального заказа со стороны буржуазного государства, заинтересованного в получении точной информации о ходе социального формирования молодежи и в постоянном совершенствовании (на основе получаемой информации) системы социального контроля за данным процессом. Наиболее точно эту функцию педагогической науки определил западногерманский социолог В. Кукартц, заявив, что «педагогике надлежит теоретически осмыслить процесс социального воспроизводства и свою роль в нем» (11, с. 185). Ту же мысль разделяет Х. Фенд, разрабатывающий проблему социализации в педагогическом аспекте. Определяя социализацию как процесс общественного воспроизводства, в ходе которого индивид приобретает способность включиться в систему общественных отношений, он обращает внимание на его двойную функцию: с одной стороны, социализация вооружает индивида правилами социального поведения, с другой — обеспечивает преемственность (воспроизводство) социальной системы. Педагогический аспект присутствует там, где речь идет о процессе целенаправленного социального обучения, в результате которого у человека, «рождающегося с необыкновенно широкой амплитудой поведенческих возможностей, формируются границы фактически приемлемого поведения» (10). Границы эти в концепции Фенда определяются господствующими в обществе нормами и ценностями, которые, на его взгляд, и составляют центральное содержание процесса обучения. Усвоение этого содержания осуществляется строго в соответствии с ожиданиями и воздействиями социальной системы.

Анализируя представленную концепцию, следует подчеркнуть, что, признавая обучение одним из важнейших механизмов социализации, марксистские исследователи вкладывают в это понятие

принципиально иное содержание. «Научение человека, в процессе и посредством которого совершается социализация, осуществляется в диалектическом взаимодействии опредмечивания и присвоения. Поэтому оно не является пассивным восприятием заранее данного (хотя последнее также имеет место), а представляет собой активное взаимодействие, происходящее в материальной или психической форме» (2, с. 76). Воспитание, таким образом, можно рассматривать «как сознательную, целенаправленную и институтированную форму опредмечивания и присвоения» (2, с. 76). Эта сторона процесса обучения, а именно опредмечивание «сущностных сил человека», остается без внимания в концепциях буржуазных исследователей. Поэтому процесс социализации, исследуемый в рамках буржуазной «теории обучения», сводится, как правило, лишь к адаптации.

Марксистский анализ социализации исходит из концепции деятельного человека, изменяющего мир и самого себя. Соответственно личность рассматривается не только как объект детерминационного процесса, но и как субъект социальных отношений. Выступая в качестве объекта социализации, она постепенно превращается в субъект социальной жизнедеятельности, активную силу как в отношении своего развития, так и в отношении к обществу. Любая концепция социальной детерминации, не учитывающая этого диалектического единства, не может преодолеть глубоко ошибочного представления об индивиду и обществе как извечно враждебных и противостоящих друг другу.

Задача педагогической науки в рамках концепций воспитания как методической социализации в действительности состоит в том, чтобы, определив и описав функциональные (т. е. стихийные) социализирующие воздействия, обеспечить возможность их преобразования в целенаправленную воспитательную деятельность.

Необходимость целенаправленной методической социализации, к которой, по признанию буржуазных исследователей, вынуждено прибегнуть современное индустриальное общество, мотивируется ими трудностями современной социальной жизни, несостоятельностью семьи в плане подготовки молодежи к «сложному миру современной цивилизации». Ссылаясь на проведенные эмпирические исследования, буржуазные авторы, например П. Мильхоффер (ФРГ) (12), приходят к выводу, что современная семья, особенно так называемого «низшего» социального слоя, неспособна выполнять свою роль посредника в передаче подрастающему поколению социального опыта, ибо социализация детей в таких семьях осуществляется не в направлении «универсальных» (т. е. официальных) ценностно-нормативных систем, а в рамках «интимных, глубоко семейных» (т. е. классово обусловленных) норм и ценностей. В результате у детей из «низшего» слоя, по мнению буржуазных авторов, отсутствует модель для усвоения доминирующих

в обществе нормативных установок. Данный факт служит основанием для всякого рода рекомендаций в адрес государственной школьной политики. Предлагается, например, «снять» с семьи часть ее социализирующих функций и «передать» их в систему общественного, так называемого компенсирующего образования и воспитания. Необходимо, считают авторы подобных проектов, обязать школу стать для ребенка новой «духовной родиной», взамен той, от которой он «вынужден» был навсегда отказаться. Само собой разумеется, что «ресоциализация» в новой среде осуществляется на основе ценностно-нормативной системы, официально насаждаемой в буржуазной школе. Во избежание «внутренних конфликтов» на почве столкновений различных «субкультур» первичной и вторичной социализации для детей «низших» слоев рекомендуются интернаты и школы с продленным днем, дабы по возможности изолировать ребенка от его первичной социальной среды (9).

Таким образом, предполагается, что школа возьмет на себя функцию целенаправленной социализации молодежи с целью предоставления ей возможностей беспрепятственного продвижения по лестнице социального успеха.

Совершенно очевидно, что в данном случае мы имеем яркий пример идеалистического понимания социальной мобильности, согласно которому положение человека в обществе определяется не его отношением к средствам производства и соответственно местом в системе производственных отношений, а принадлежностью к той или иной субкультуре.

Тенденция к целенаправленной социализации все более становится характерной особенностью школьной политики капиталистических стран. Начало 70-х гг. в США ознаменовано публикацией ряда материалов, подготовленных правительственными ведомствами и касающихся образования и воспитания школьной молодежи. В 1973 г., например, были опубликованы доклад Консультативного комитета по вопросам науки при президенте на тему «Молодежь: процесс взросления» и доклад Национальной комиссии по реформе среднего образования, созданной на базе Института по развитию деятельности в области образования (16, 26). Несмотря на то что обе комиссии создавались с разными целями, на различной финансовой основе и работали автономно, их выводы обнаруживают тесную внутреннюю связь. Одной из перспективных линий, намечаемых комиссиями относительно дальнейшей политики в области образования и воспитания молодежи, является расширенный взгляд на факторы, формирующие подрастающее поколение, и требование управления этими факторами в целях организованной социализации молодежи. В первом докладе «Молодежь: процесс взросления», носящем характер обобщения теоретических взглядов на проблему, указывается, что в настоящее

время функции школы становятся значительно шире, чем решение лишь познавательных задач и обучение навыкам, необходимым собственно индивиду. С точки зрения авторов доклада, современная школа призвана активно формировать качества, необходимые личности для общения с другими, для участия в деятельности, направленной на достижение коллективных целей, иными словами, качества члена общества, гражданина. Одна школа не может справиться с этими задачами — нужно расширить число факторов, формирующих личность, сделать их влияние более организованным.

В современных условиях, как отмечается в докладе, «задачи воспитания подразделяются на две группы: задачи воспитания для себя — приобретение навыков и знаний, которые пригодятся лично индивиду, и задачи воспитания качеств, связанных с ответственностью перед другими. Школа традиционно ограничивалась решением задач первой группы, а внутри этих задач — формированием «познавательных навыков...». Однако, указывают авторы, «весьма разнообразные задачи воспитания требуют многообразия воспитательных институтов, школа же не в состоянии удовлетворить потребности в решении всех этих задач» (26, с. XV—XVI). В докладе предлагаются меры по усилению воспитывающей роли школы, а также по использованию возможностей общины, молодежных организаций, добровольных служб, культурных учреждений (музеев, клубов и т. п.).

Весьма сходные позиции содержатся в докладе комиссии, которая разрабатывала предложения по реформе средней школы. Здесь идеи, высказанные в первом докладе в виде теоретических положений, носят характер конкретных рекомендаций. Так, в разделе II доклада «Новые цели воспитания в масштабах нации» высказываются две принципиальные рекомендации: 1) на всех уровнях образовательно-воспитательной системы четко формулировать цели, к которым следует стремиться, и объявлять эти цели общественности; 2) привлечь к деятельности школы родителей, все потенции общины, четко разработать функции всех, кто участвует в воспитании, добиваться координации этих функций (16, с. 25). Линия на «методическую социализацию» отчетливо проявилась и продолжает осуществляться в школьной политике, в практике обучения и воспитания школьников в Соединенных Штатах в 70-х гг. В масштабах школьных округов, отдельных школ с учетом общенациональных задач формулируются цели воспитания, определяются функции учащихся, учителей, школьной администрации, родителей.

Официальный документ, утвержденный отделом образования школьного округа Окленд (Калифорния), «Философия и цели» в качестве главной цели воспитания провозглашает «основанную на самодисциплине гражданственность», подчеркивая, что это являет-

ся «ключевым условием поддержания свободного общества». Цели воспитания усматриваются также и в том, чтобы «помочь учащимся выработать навыки и способы взаимоотношений, эффективные не только в данной общине, но и в обществе в целом». Каковы же эти «навыки»? «Проявлять уважение и терпимость к другим гражданам и их правам; понимать и ценить как собственную культуру, так и культуру других социальных и этнических групп; понимать моральные ценности, этику поведения; успешно действовать вне зависимости от социального, культурного и этнического окружения» (15, р. 1).

Приведенный перечень целей воспитания со всей очевидностью обнаруживает сущность «методической социализации», за которую так ратуют буржуазные идеологи. Их намерения сводятся к тому, чтобы в процессе воспитания формировалась личность, «проявляющая уважение и терпимость» как к своему ближайшему окружению, так и к обществу в целом. Выступая за активизацию воспитательных функций школы и всего общества, буржуазные педагоги преследуют цель найти эффективные средства воспитания «активно преданных» граждан буржуазного общества.

Не отрицая значимости разработки проблемы социализации в педагогическом контексте, необходимо подчеркнуть, что характер педагогического управления процессом социального становления индивида определяется в первую очередь характером самого общества, типом господствующих в нем общественных отношений. Включаясь в их систему, индивид приобретает определенные социальные качества. В условиях буржуазного общества социальное управление осуществляется в интересах правящих классов и приобретает характер манипулирования. Соответственно определение воспитания как «методической социализации» подрастающего поколения ведет в конечном счете к теоретическому обоснованию социального конформизма и использованию школы в качестве эффективной и универсальной формы социального контроля.

Одной из центральных проблем в современной образовательной стратегии империализма является проблема школы, ее роли и функции в процессе социального воспроизводства, взаимодействия с экономикой, политикой, идеологией. В современном буржуазном общественном сознании разрабатываются многочисленные концепции и модели школы, механизмы ее приспособления к новым условиям и требованиям государственно-монополистической системы. Стремясь превратить школу в эффективный стабилизирующий фактор, буржуазные политики и педагоги активно используют данные концепции с целью теоретического обоснования империалистической образовательной стратегии.

Определенный интерес в этом плане представляет концепция социализирующих функций школы Х. Вульфа — западногерман-

ского исследователя из Института международных педагогических исследований. Основываясь на определении социализации как процесса общественного воспроизводства (24), он выделяет 3 основные функции современной буржуазной школы в общем процессе социального воспроизводства: а) функцию квалификации, т. е. производство профессий, необходимых для воспроизводства рабочей силы; б) функцию селекции, обеспечивающую воспроизводство социально-классовой структуры, т. е. рекрутирование будущих представителей определенных социальных слоев и классов; в) функцию легитимации, состоящую в выработке у молодежи таких внутренних установок, которые характеризовались бы абсолютной лояльностью по отношению к буржуазной социальной системе.

Исторический анализ дает возможность показать, что на каждом этапе общественного развития буржуазная школа делает особый акцент на ту или иную функцию (в зависимости от предъявляемых к ней требований со стороны господствующего класса), неизменно выполняя, однако, все три. Соответственно степень и характер ее конкретного «вклада» в воспроизводство социальной структуры власти в различные исторические периоды могут быть различными. Для настоящего времени характерна усиленная ориентация буржуазной школы на нужды капиталистического производства, в результате чего особое значение приобретает «функция квалификации». Этим объясняется, в частности, возросшее внимание к системе профессионального образования (проблеме «второго образовательного пути»). Такой акцент — еще одно красноречивое доказательство того, что функционирование капиталистической системы образования, несмотря на все гуманистические лозунги и методы маскировки, подчинено прежде всего законам накопления и умножения капитала.

В соответствии с этой основной установкой весь процесс школьной социализации направлен в первую очередь на подготовку молодежи к труду в сфере капиталистического производства, на формирование у нее таких личностных качеств, которые бы обеспечили ее бесконфликтную адаптацию на современном капиталистическом предприятии. Следует подчеркнуть, что производственное обучение в ФРГ, например, проходят более 80% молодежи, оканчивающей среднюю школу и вступающей в трудовую жизнь. Однако его организация и управление, несмотря на требования прогрессивных общественных кругов ФРГ, по-прежнему находятся в ведении предпринимателей. Сохраняется основа для их прямого контроля за процессом подготовки будущей рабочей силы, посредством ее целенаправленной и методической социализации. Непосредственное вмешательство монополий в дела школы, их прямая заинтересованность в конечном «продукте» школьного образования определяют сейчас направленность большинства исследований в области социализации. Один из активнейших поборников такой

школьной политики Т. Вильгельм в своей работе «Теория школы» недвусмысленно заявляет: «В школе речь идет прежде всего не об идеале человека и не о смысле жизни, а о планомерном экономическом обучении» (23, с. 8).

Подобные теоретические постулаты активно используются буржуазными политиками в области образования для «научного» обоснования и реализации современной стратегической установки на укрепление капиталистической экономики и буржуазных общественных отношений.

Социологическое осмысление воспитания и его социальных функций, реализуемых через социальные институты воспитания, предполагает необходимое соотнесение структуры и функций этих институтов, и прежде всего школы, с экономикой, политикой, идеологией, культурой, а также учет основных социальных процессов и их динамики. Однако это принципиально верное положение буржуазные социологи сознательно извращают, когда, ссылаясь на научно-техническую революцию, пытаются вывести основные социальные функции школы исключительно из потребностей современного капиталистического производства. Актуально звучат в этой связи слова В. И. Ленина о том, что «буржуазия... во главу угла школьного дела ставила свою буржуазную политику... никогда не заботясь о том, чтобы школу сделать орудием воспитания человеческой личности» (1, с. 431).

Анализируя характер выполнения буржуазной школой ее второй социализирующей функции — «функции социальной селекции», следует подчеркнуть, что сам факт осуществления буржуазной школой социальной селекции в настоящее время признается многими западными авторами. Вместе с тем нельзя признать правомерным представление школы в качестве «первой, решающей и центральной социальной инстанции, определяющей будущей социальный статус, социальную стабильность и потребительские возможности» индивида, ибо буржуазная школа только закрепляет ту социальную селекцию, которая уже заранее определилась, будучи следствием объективного социально-классового расслоения буржуазного общества. Об этом свидетельствуют также новейшие эмпирические исследования, которые показали, что для детей рабочих характерен «факт наследования» типа школы, а следовательно, и характера образовательного пути (8). Формально для детей из низших социальных слоев школа представляет (в потенции) определенный шанс для социального продвижения. Однако именно эти дети в силу «дефицита» семейной социализации, обусловленного социальным статусом семьи, не выдерживают конкуренции и становятся жертвой процесса школьной селекции.

Чтобы представить себе действие лозунга «равенство шансов» в реальной жизни, достаточно обратиться к анализу положения дел в одном из школьных округов американского штата Калифор-

ния. В округе около 100 начальных и средних школ. 50 из них — частных, 13 — католических, 27 — народных (паблик скулз). Ситуация такова, что все дети белого населения округа посещают частные и католические школы, негритянские же и другие «цветные» дети сосредоточены в паблик скулз. В этом ярко проявляется неравенство образовательных возможностей для представителей различных по социальному и расовому признаку групп.

Неравенство в образовании становится еще более очевидным, если обратиться к содержанию процесса обучения. Об утилитарной направленности школьного образования для негритянских и латиноамериканских детей говорят, например, требования, предъявляемые выпускникам народных школ. По окончании школы они должны: 1) уметь подсчитать процент от займа; 2) подсчитать плату за работу; 3) высчитать процент скидки за покупку; 4) уметь разобраться в объявлениях о предлагаемой работе; 5) уметь понять представленный счет за коммунальные услуги; 8) написать параграф на заданную тему; 9) правильно расставить заглавные буквы в предложениях; 10) правильно произнести предложенные слова... Всего таких требований насчитывается 15. Нетрудно увидеть в их характере тупик, которым заканчивается для многих тысяч «цветных» детей в США их среднее образование. Прикладной характер такого образования предопределяет дальнейшую судьбу молодежи, закрывая ей дорогу в университет, оставая ее в рамках заданной социальной структуры.

Таким образом, буржуазная школа, несмотря на проведенные реформы, не вносит сколько-нибудь заметных изменений в перераспределение «жизненных шансов», продолжая закреплять социальную селекцию и внося свой «вклад» в воспроизводство социально-классовой структуры. Несмотря на формальное провозглашение равных для всех образовательных возможностей, социальное равенство в области образования — и это признают даже буржуазные исследователи — практически неосуществимо. Нашумевший в свое время лозунг «равенство образовательных шансов» выполняет в основном идеологическую функцию, а именно нацелен, с одной стороны, на формирование «массовой лояльности» в оценке государственной образовательной политики, а с другой — убеждения, что образовательная карьера зависит прежде всего от индивидуальных возможностей и потому осуществляемая школой селекция вполне оправдана и справедлива.

Вместе с тем в последние годы в условиях углубляющегося кризиса образования в капиталистических странах провозглашенная ранее программа «уравнивания стартовых возможностей», а также осуществление других либеральных проектов реформы буржуазной школы (например, введение так называемой общей школы в ФРГ) все более начинают подвергаться пересмотру. Государственная образовательная политика современного империализма

ма нацелена на сохранение классового разделения школы на массовую и элитарную, на расширение образовательных учреждений для детей властвующей элиты, т. е. в конечном счете на воспроизводство социального неравенства и стабилизацию социально-классовой структуры буржуазного общества.

В целях обоснования реакционно-консервативного поворота в школьной политике буржуазные авторы все чаще обращаются ко всякого рода биологизаторским теориям, пропагандируют тезис о «вечной и неизменной природе человека», о доминирующей роли врожденных инстинктов, о «границах роста» и т. п. Активно используются также новейшие концепции социализации, обосновывающие (а следовательно, и оправдывающие) социально-классовые различия в социализации подрастающего поколения. В настоящее время из лексикона школьной политики постепенно исчезает и сам лозунг «равенство шансов», который заменяется принципом «каждому свой шанс». Этот последний находит свое воплощение в рамках всякого рода дифференцированных программ так называемого индивидуализированного обучения, которые якобы более соответствуют «различным направлениям человеческих способностей».

Интересами капиталистического производства, и в первую очередь интересами монополий, диктуются и социологические исследования другой социализирующей функции школы — идеологической, или так называемой функции легитимации. Долгое время в связи с распространением позитивистских концепций об «идеологической нейтральности» буржуазной школы исследования эти носили замаскированный характер (т. е. исследовались всякого рода частные поведенческие аспекты вне их прямой соотносительности с идеологией и политикой). В настоящее время в связи с переходом к политике активной идеологической мобилизации масс исследования идеологической функции школы ведутся открыто, демонстрируя при этом ярко выраженную классовую и апологетическую направленность (5). Их основная задача сводится к тому, чтобы, с одной стороны, подвести «теоретический» базис, социологически обосновать правомерность идеологической функции школы, а с другой стороны, постоянно поставлять эмпирические данные о реально достигнутом в школе уровне «социальной интеграции», о действии механизмов школьной социализации, ее основных факторов, чтобы в конечном счете найти методы «успешного» управления, т. е. манипулирования этим важным процессом.

Выполняя социализирующую функцию «легитимации», буржуазная школа призвана формировать у своих питомцев чувство социальной лояльности, внушать им идею законности существующей системы политической власти и общественных отношений. Весь арсенал методических средств используется для того, чтобы заставить учащихся безоговорочно принять «принцип производи-

тельности», якобы определяющий будущий социальный статус индивида в современном «обществе производительности», а также не допустить формирования в стенах школы будущих «ниспровергателей».

Современная установка буржуазного государства на активную интеграцию школы в государственно-монополистическую систему, использование школы в качестве одной из «эффективных и универсальных» форм социального контроля реализуется в разработке всякого рода рекомендаций («социализирующих программ»). Одной из таких программ является дифференцированная стратегия социализации молодежи в зависимости от ее социальной принадлежности. Вариант подобной программы содержится в книге западногерманского социолога Ф. Найдхарда «Молодое поколение. Молодежь и общество Федеративной Республики Германии» (14).

Автор исходит из того положения, что ожидания и потребности молодежи в значительной мере являются результатами процессов обучения и воспитания, которые инсценируются и контролируются взрослыми. Процессу социализации в данном случае задается направление на формирование у учащихся таких потребностей и ожиданий, которые в будущем могли бы быть реализованы в рамках данной общественной системы. Те же из них, которые не могут быть «удовлетворены» в данных общественных условиях, с самого начала блокируются в целях максимального ослабления настроений недовольства и протеста.

Надежность действия этого механизма социализации, его «профилактического эффекта» Найдхард иллюстрирует на примере детей из низших социальных слоев, социализация которых в школе осуществляется строго в соответствии с социальным статусом их родителей. В результате они свободны от излишних притязаний и высоких самооценок, их жизненные ожидания соответствуют реальным возможностям, и потому среди них гораздо меньше «недовольных», чем в среде их ровесников из среднего и высшего социального класса.

Преимущества такой дифференциации в социализации подрастающего поколения Найдхард видит в том, что данный механизм социального контроля функционирует и тогда, когда «недовольство все же пробивает себе дорогу в форме всякого рода антисоциальных отклонений». Действие его проявляется в том, что подобные отклонения не могут вылиться в эффективные выступления, ибо у их «носителей» отсутствуют (или должны отсутствовать, по убеждению автора) четко выраженные целевые установки и так называемая модель протеста, которые не были запрограммированы в процессе социализации. Поэтому, считает автор, подобные «антисоциальные потенции остаются стерильными и не приобретают форму сознательного социального движения». Следовало бы

в этой связи напомнить о волне молодежных движений 60-х гг., которые основательно потрясли устои современного буржуазного общества, несмотря на все превентивные меры «духовных наставников» молодежи.

Что же касается «недовольства» среди молодежи среднего и высшего слоя, то здесь имеет место принципиально иная стратегия социализации, в частности специфическая форма социального контроля, которая в социологической теории определяется как «вторичная институционализация». Суть ее в том, что общество сознательно допускает и даже поддерживает определенные элементы социального отклонения от доминирующих официальных норм, нравов и обычаев с целью предупредить другие, менее желательные, т. е. социально опасные, формы социального отклонения. Социальный контроль присутствует здесь постольку, поскольку обществу удается, не устраняя первичных источников напряжения, направить «терпимые формы отклонения» в спокойное русло «дозволенного», нарушив тем самым их прогрессирующую и потому опасную для системы динамику. Таким образом, «сомнительные» потребности и запросы молодежи получают «права гражданства». Формы такой «вторичной институционализации», кстати весьма типичной для современного буржуазного общества, самые разнообразные. Это и молодежные журналы, рекламирующие (а нередко и сами изобретающие) специфический молодежный «сленг», и промышленность, идущая навстречу молодежной моде (а по существу сама ее навязывающая), и церковь, предлагающая богослужение в джазовом сопровождении, и многочисленные дома отдыха молодежи, где допускается несколько «свободный» стиль общения и поведения, и даже полиция, пытающаяся противодействовать молодежным выступлениям не силой, а бит-музыкой.

Как мы видим, западногерманский социолог весьма обстоятельно анализирует феномен «вторичной институционализации», как в плане представления его изощренных форм и методов, так и с точки зрения превентивной функции в отношении к молодежному движению. Автора не интересуют, однако, истинные цели и намерения, стоящие за данным процессом. На его взгляд, здесь имеют место «как педагогическая терпимость и симпатия в отношении к молодежи, так и экономические соображения и политические расчеты». Заслуживает внимания, говорит он, лишь тот факт, что названные методы «вторичной институционализации» сознательно или несознательно способствуют эффекту социального контроля.

Буржуазная теория социализации активно привлекается сейчас для так называемого научного обоснования государственной школьной и молодежной политики в капиталистических странах. Используя результаты исследований в области социализации, буржуазные политики и идеологи образования пытаются манипули-

ровать сознанием и поведением молодежи, направлять всю энергию юности на решение задач буржуазного государства. Однако механизм «приспособления», «вписывания» подрастающего поколения в структуру современного буржуазного общества все чаще дает перебои, о чем свидетельствуют в первую очередь непрекращающиеся выступления молодежи, и в том числе школьной, против существующих социальных порядков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Речь на II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов 18 января 1919 г.— Полн. собр. соч., т. 37.
2. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. М., 1972, с. 76.
3. Коваленко Ю. И. Воспитание учащихся в школе ФРГ. М., 1975.
4. Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М., 1975.
5. Behrmann G. Soziales System und Politische Sozialisation. Stuttgart, 1972.
6. Board of Education Policy on Students and Discipline for Pupils, Parents, Teachers, Administrators. Oakland Unified School District. Oakland, California, 1978.
7. Durkheim E. Education et sociologie. Paris, 1922.
8. Familie und Schulanpassung. Soziologische Aspekte zum Verhältnis von primärer und sekundärer Sozialisation. Düsseldorf, 1974.
9. Faulstich H. und P. Bildungsplanung und Sozialisation. Braunschweig, 1975.
10. Fend H. Gesellschaftliche Bedingungen der schulischen Sozialisation. Weinheim/Basel, 1974.
11. Kuckartz W. Sozialisation und Erziehung. Essen, 1969.
12. Milhoffer P. Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familiärer Sozialisation. Frankfurt/M, 1975.
13. Mitscherlich A. Anpassung als Problem in der Gesellschaft heute. „Universitas“ Jg. 33, Hf. 2. Stuttgart, 1978.
14. Neidhard F. Junge Generation, Jugend und Gesellschaft der Bundesrepublik. Opladen, 1970.
15. Philosophy and Goals. Oakland Unified School District. Oakland, California, Jan. 1977.
16. The Reform of Secondary Education. A Report of the National Commission on the Reform of Secondary Education. 1973.
17. Robert A. Le Vine. Culture, Behavior and Personality. Chicago, 1974.
18. Schreiner G. Schulklima. Göttingen, 1972.
19. Sozialer Einfluss und Konformität. Hrsg. von J.-J. Koch. Weinheim/Basel, 1977.
20. Sozialisation und Personalisation, Hrsg. von G. Wurzbacher. Stuttgart, 1974.
21. Sozialisationsforschung, Hrsg. von H. Walter. Stuttgart, 1975.
22. Wilhelm Th. Sozialisation und soziale Erziehung. In: Mensch als soziales und personales Wesen, Hrsg. von G. Wurzbacher. Stuttgart, 1968.
23. Wilhelm Th. Theorie der Schule. Stuttgart, 1967.
24. Wulf Ch. Schule als Lern—und Sozialisationsfeld für Friedenserziehung.— In: Wissenschaft und Frieden, Sonderheft 4, 1977.
25. Wurzbacher G. Die Rolle der Institutionen einer sozialen Anpassung. München, 1973.
26. Youth Transition to Adulthood. Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee. June 1973.

4. Критика некоторых течений буржуазной дидактики

До середины XX в. для буржуазной дидактики была характерна прагматистская недооценка систематического обучения и это сопровождалось регрессом теории обучения и «растворением» дидактики в психологии. В последние годы, однако, буржуазная дидактика выступает за преодоление кризиса, все более активизируется, пытается использовать новейшие результаты смежных с педагогикой дисциплин.

На передний план выдвинулось педагогическое обоснование процесса обучения, повышение его эффективности. Все это ведет к усилению значения и роли теории учебных планов внутри дидактики, что разительно отличается от ситуации 50-х гг., когда в капиталистических странах теория учебных планов была, по сути дела, вытеснена из системы дидактики (10). Эта тенденция обнаруживается в высказывании одного из ведущих дидактов ФРГ — В. Клафки, который в статье «К созданию критико-конструктивной дидактики» пишет: «Понятия «дидактика» и «теория учебных планов» (Curriculumtheorie) употребляются мною как синонимы. Оба они занимают научным освещением вопросов, связанных с принятием решений, с процессом подготовки решений и их осуществлением. Их главные области:

общие (всеохватывающие) и специальные цели обучения;
тематика и содержание обучения, определяемые этими целями;
организационные формы, методы и средства обучения, которые определяются, ориентируются, с одной стороны, целями обучения, а с другой — учебными условиями и возможностями учащихся» (16, S. 704).

В последующем будут рассмотрены три важнейшие области этого изменения, а именно: определение целей обучения, отбор содержания обучения и методы обучения.

Возрастание роли теории учебных планов в буржуазной дидактике имеет в большинстве случаев непосредственные социальные причины и служит выполнению упомянутой выше триединой функции обучения.

Роль и функция целей могут быть показаны во всех основных направлениях буржуазной дидактики. Рассмотрим в связи с этим несколько примеров из педагогики ФРГ. В соответствии с так называемой моделирующей теорией образования (Bildungstheoretische Modelle) идеал образования и главные его категории подчинены соответствующим интересам государства, и это является руководящим фактором при отборе учебного материала, опирающегося также и на развитие специальных наук. Эта реформа образования является сутью дальнейшего развития учебных планов, утверждает С. Б. Робинзон, который, между прочим; в числе первых в ФРГ употребил англосаксонский термин «куррикулум»

(curriculum) вместо немецкого Lehrplan (в вышедшей в свет в 1967 г. работе «Bildungsreform als Revision des Curriculum»). Связь реформы системы образования с реформой учебных планов свидетельствует о том, что и в ФРГ все большее распространение приобретает в области дидактики так называемое информационно-теоретическое направление, суть которого заключается в уточнении, разбивке и «операционализации» целей и в основывающемся на этом регулировании управления процессом обучения, происходящем в соответствии с кибернетической моделью и моделью engineering. В ФРГ эта модель используется дидактикой для реализации носящей социальное, политическое и идеологическое содержание системы целей, открыто служащей интересам правящих кругов. «Направление теории учебных планов», представленное в ФРГ так называемой берлинской школой (П. Хейманн и В. Шульц, опирающиеся на более ранние работы Э. Венигера и В. Клафки), изучает содержание и процесс обучения в их связи с целями обучения. Х. Бланкертц особо выделяет социальные корни этих целей. «Формирующие идеологию силы,— пишет он,— своей волей устанавливающие нормативы, оказывают давление на определение идей и целей обучения» (2, S. 97).

В последние десятилетия главным образом в Великобритании и в ФРГ было предпринято несколько исследований по изучению общественных корней и взаимосвязей целей, идей, нормативов, ценностей, характерных для педагогики. Западногерманский педагог В. Брецинка, например, посвятил объемистое исследование понятие цели воспитания, основой которой он считает общественные нормы, интегрируемые личностью с помощью воспитания. «Под понятием цели воспитания,— пишет он,— мы понимаем нормы, которые предписаны для воспитываемого в качестве идеала и соблюдения которых требует от него воспитатель. Необходимо действовать таким образом, чтобы воспитываемый был способен осуществить этот идеал, насколько это только возможно» (4, S. 506). В книге «От педагогики к науке о воспитании» Брецинка делает акцент на интегрирование индивидом общественных норм и ценностей. Если мы с этой точки зрения рассматриваем единство педагогических наук, отмечает автор, то оно означает происходящее в личности под влиянием воспитателя объединение существенных с точки зрения воспитания знаний, моральных убеждений и ценностных понятий (3).

Система целей — это та точка, в которой стоящие на основах буржуазной идеологии философско-педагогические концепции сопрягаются с областями дидактики, теории учебных планов. В этом проявляется стремление монополистического капитализма оказывать более эффективное влияние на школьное воспитание и обучение. Теоретики учебных планов ФРГ высказывают мысль, что все основополагающие вопросы учебного плана носят, по сути дела,

политический характер. В вышедшем в 1976 г. исследовании под названием «Условия и модели развития учебных планов», например, говорится, что на все основные вопросы обучения, как то: каким должно быть содержание обучения, в каком возрасте, в какой последовательности и комбинации, в каких организационных рамках, с применением каких методов и какие преподаватели должны проводить обучение,— в конечном счете, необходимо дать не научный, а политический по характеру ответ (1).

Отражающее интересы монополистических кругов «идеологизирование» системы целей дидактики, теории учебных планов хорошо проявляется в учебных планах. Так, в преамбуле к учебному плану в средней школе в Баден-Вюртемберге говорится, что надо воспитывать в учащихся набожность, христианскую любовь к ближним, братское отношение к людям, любовь к миру, народу и к отечеству, моральную и политическую ответственность, способность постоять за себя на работе и в призвании, воспитывать надо в духе свободы и демократизма. Воспитание и обучение основываются на христианских и западных культурных ценностях и пронизаны духом терпения и общественной этики (2).

Выше мы показали несколько черт, характерных для «идеологизирования» системы целей дидактики, теории учебных планов в ФРГ. Однако можно наблюдать в англосаксонских странах, и прежде всего в США, противоположную тенденцию, для которой характерна прагматизация целей педагогики, технологический подход к ним.

Корни и предпосылки этой концепции можно усмотреть во многих аспектах. Так, например, по мнению сторонников педоцентризма, социальные цели препятствуют спонтанному, служащему «саморазвертыванию» развития ребенка воспитательному процессу. Как утверждал Д. Дьюи, учеба не цель, а результат, надо встать на точку зрения ребенка и от этого отправляться. Не учебный план, а сам ребенок должен определять как качественные, так и количественные факторы обучения (9). Эта спонтанность и в наши дни имеет в буржуазной дидактике немало сторонников, которые для подтверждения своей точки зрения ссылаются — не всегда безосновательно — на исследования Ж. Пиаже. Англичанин Р. С. Питерз, например, отрицает установку, которая ставит на передний план педагогическую цель, даже если эта цель заключается в свободном развитии скрытых в ребенке естественных способностей. Ценности проявляются в воспитании не столько в форме целей и конечных результатов, пишет Питерз, сколько в форме тех принципов, на которых основываются различные методы достижения этих целей, получения результатов (20).

Оттеснение на задний план общественных, политических и идеологических целей может происходить и другим путем. В частности, система дидактических установок Б. Блума и его сотрудников

подчеркивает варибельность политического и идеологического содержания. В предисловии к «Taxonomy of Educational Objectives» говорится: «Классификация» должна носить чисто описательный характер, чтобы различные цели воспитания можно было выразить относительно нейтральным образом... Мы стремились сделать таксономии нейтральными в интересах того, чтобы избежать понятий, имплицитно содержащих ценности, и чтобы таксономия была по возможности как можно более широкой. Это означает, что в классификации могут быть представлены изменения в поведении, акцентируемые какими бы то ни было учреждениями, воспитательными подходами или философиями воспитания» (25, р. 5). «Нейтральность» и «отсутствие ценностей» в действительности, естественно, не могут осуществляться. У самого Блума и его последователей ясно просматривается политико-идеологическая концепция, не выходящая за буржуазные рамки.

Наряду с «отсутствием ценностей», «нейтральностью» целей учебного плана другой характерной чертой этого направления является «редукция» системы целей по отношению к поддающейся измерению успеваемости учащихся. Хорошо выражает это автор вышедшей в серии «Европа 2000» книги «Воспитание человека для XXI века» Б. Шварц: «Получается нечто вроде тавтологии, если утверждать, что проведение оценки возможно только в том случае, если учебные планы охватывают лишь те требования, которые поддаются измерению и точному определению (objectives). Требование может быть определено как способность оставаться господином какого-либо положения. Это всегда содержит в себе точное содержание и технику знаний, которые мы можем контролировать, а также содержит определенные способности, которые должны быть такими, чтобы их можно было измерять» (21, р. 29). Критерий измеримости требований был впервые перенят теорией учебных планов из программированного обучения. Особенно хорошо это видно у Р. Ф. Магера (США). По его мнению, главной целью «редукции» требований является обоснование точного, непрерывного измерения учебных результатов и повышение посредством этого эффективности обучения (18).

Эта черта теории учебных планов может быть использована буржуазной политикой образования в попытках преодоления кризиса школы. На это указывают известные ученые ГДР О. Мадер и Г. Нойнер. По мнению Г. Нойнера, «эта теория — одна из реакций империалистической системы, проявляющейся в ответ на заметные успехи системы обучения социалистических стран, и может быть причислена к числу попыток, которые направлены на то, чтобы посредством частичных реформ приспособить систему государственного монополизма к новым требованиям и чтобы разработать альтернативу — в противовес социалистической системе обучения... В идеолого-теоретическом аспекте эта концепция ори-

сантируется главным образом на неопозитивистские и прагматистские взгляды... Эта куррикулум-ревизия и куррикулум-теория стоит в ряду стремлений государственно-монополистической системы, нацеленных на подготовку полезных производителей, на то, чтобы централизованным образом управлять антикоммунистическим манипулированием людьми, а главным образом молодежью, и чтобы тем самым более «научно» и вместе с тем более эффективно формировать их... В ходе более внимательного рассмотрения становится ясным, что провозглашаемые рациональность, мнимая «свобода ценностей» и «отсутствие идеологии» соответствуют интересам государственно-монополистической системы...». Мадер и Нойнер указывают также и на то, что эта концепция является одновременно средством оказания влияния на социалистические страны и — можно добавить — на страны «третьего мира» (17, 19).

Мы рассмотрели две концепции современной буржуазной дидактики, связанные с системой целей учебных планов, указали на процесс проведения в жизнь политической и идеологической «начинки» целей воспитания и образования, отметили процесс разработки внешне «свободной от идеологии и ценностей» системы требований, имеющей «технологическую» ориентацию. В отношении определения целей педагогики две эти теории — противоречащие, но иногда дополняющие друг друга — занимают центральное место в современной буржуазной «куррикулум-теории». Система целей современной буржуазной дидактики прямо гармонирует (или может быть приведена в состояние непосредственной гармонии) с интересами монополистического капитализма, с желаниями и стремлениями господствующих кругов.

Этим объясняется, почему в последние десятилетия «куррикулум-теория» получила такую большую популярность среди руководителей ведомств просвещения развитых капиталистических стран. Но этим же объясняется и то разочарование, которое в последние годы формулируется все более определенно. Разочаровались те, кто думал, что найдено наконец «чудодейственное» средство, с помощью которого буржуазная система общего образования сможет избавиться от мучившей ее тяжелой болезни. Разочаровались также и те специалисты в области «куррикулум», которые надеялись, что с помощью проводимых ими исследований и применения их результатов удастся продвинуть вперед дело гуманистического, демократического воспитания и обучения, что они смогут содействовать делу социального прогресса. Хорошо чувствуется этот конфликт в словах Б. Р. Джойса (США): «...различные специалисты, занимающиеся вопросами «куррикулум», имеют одно общее: их работа поставлена на службу бюрократической, монолитной, в значительной степени дегуманизированной системе обучения, и если они коренным образом не изменят своей ориен-

тащи, то будут неспособны к тому, чтобы работать в интересах гуманистических целей» (15, р. 309).

В то же время необходимо учесть, что в буржуазной «куррикулум-теории» имеются ценные элементы, определенное количество накопившихся знаний и научного опыта. Венгерский исследователь И. Сарка в своей книге «Важнейшие течения в буржуазной педагогике XX века» писал: «Современная буржуазная педагогика определяется по крайней мере двумя обстоятельствами. С одной стороны, это большие внутренние противоречия, а с другой стороны, новейшие научные возможности, которые появляются в области науки под воздействием новейших технических завоеваний» (24, р. 79).

Проводимые в социалистических странах реформы учебных планов имеют в виду воспитание всесторонне и гармонически развитой личности, отвечают требованиям коммунистического воспитания. Дополняющая учебные планы и связанная с ними многогранная система средств помогает педагогам и воспитателям в составлении конкретных планов, содействует повышению эффективности их работы, усилению их самостоятельности.

Рассмотренные выше концепции целей в большей или меньшей степени определяют отбор учебного материала, содержание обучения. Мы говорим «в большей или меньшей степени» потому, что в действительности на фактическое содержание обучения сильное влияние оказывают, с одной стороны, непосредственные политические и идеологические цели и актуальные экономические потребности, с другой — традиции учебных предметов, внутренняя логика их развития. В капиталистических странах большинство этих факторов действуют в направлении, соответствующем в конечном счете интересам господствующих классов. Служение буржуазному общественному строю может проявляться в непосредственно апологетических формах, в стремлении к политической индоктринации молодежи, в открытом антисоветизме и антикоммунизме, но может проявляться также и скрыто, под видом объективности и беспристрастия. Это обнаруживается и в буржуазных моделях учебных планов.

Общей характерной чертой формалистических теорий учебных планов является то, что, по сути дела, им безразлично конкретное содержание обучения и важно лишь то, какие взгляды, позиции, склонности и способности формируются у учащихся в ходе усвоения ими учебного материала.

Построенная на основе таких теорий модель учебного плана, получившая название patch — ега — topic, исходит из того, что надо преподавать не просто отдельные темы, а специально выделенные периоды, рассматривая их как «модели», «примеры». Сторонник этого метода П. Карпетнер (Англия), имея в виду преподавание истории, говорит, что если вместо однотонного хронологи-

ческого пересказа будут преподаваться только отдельные, наиболее важные периоды, этапы, то история может быть представлена как живая картина прошлого, а в рамках отдельных периодов, наряду с показом важнейших событий политического развития, появится возможность для проведения анализа общественных традиций и обычаев, религии и искусства.

Не следует отвергать идею (которая, между прочим, не является новой) выделения наиболее важных моментов исторического процесса и уделения им особого внимания. Однако предложенный Карпетнером конкретный учебный материал ясно показывает, что эта модель учебного плана служит интересам буржуазной манипуляции. Достаточно указать, что оказались не включенными в учебный план такие темы, как рождение и распространение идей социализма, Великая Октябрьская социалистическая революция, возникновение мировой социалистической системы (7). В «традиционном» хронологическом учебном плане эти темы в той или иной форме должны были бы присутствовать, из него невозможно было исключить основополагающие по значению события. Таким образом, на данном примере можно видеть, как формалистические концепции и модели создают возможность для тенденциозного, апологетического отбора учебного материала и тем самым лишают школьников возможности ознакомиться с наиболее существенными историческими событиями.

То же самое можно сказать и о некоторых других, опирающихся на традиционные дидактические аргументы или на доводы новейшей психологии обучения, специальных моделях учебных планов. Одним из старейших правил дидактики является, например, принцип продвижения от простого к сложному, от близкого к более далекому. На это опираются так называемые модели регрессивного построения, где обучение истории начинается с расположенного наиболее близко к ребенку и непосредственно воспринимаемого им настоящего и, отправляясь от этого, продвигается к прошлому.

Не вдаваясь сейчас в спор о том, в самом ли деле с точки зрения ребенка история настоящего проще, чем история прошлого, мы хотим лишь подчеркнуть, что в рассмотренном учебном плане исторические события «идут вспять». Вследствие этого учащиеся с трудом воспринимают процесс исторического развития. Добавим к этому, что принимающая принципы буржуазной исторической философии педагогика даже не ставит перед собой цели показать процесс исторического развития. Ее сторонники единодушно придерживаются того мнения, что идея общественного развития является «ошибкой» XIX в. И это совершенно естественно: защитники отживающего общества неизбежно выступают против общественного развития, что проявляется и во взглядах на прошлое. Это находит свое отражение в «регрессивных теориях учебных планов»,

которые, ссылаясь на своеобразную логику науки и на аспекты детской психологии, все более оттесняют на задний план историю, а вместе с ней и саму идею общественно-исторического развития.

Наиболее распространены такие учебные планы, которые выдвигают на первый план развитие исследовательских способностей учащихся. Неважно, чему мы обучаем, говорят сторонники этих теорий, важно лишь то, чтобы наши ученики действовали, мыслили, под воздействием чего будет развиваться гибкость и творческий характер их мышления. В этом случае цель учебного плана — достичь того, чтобы учащийся вел исследования как естествовед, писал как журналист или эссеист, творил как художник, мыслил как математик или философ. Учащиеся должны действовать, цель учебного плана — развивать их активность (5).

Общей чертой подобных моделей учебных планов является то, что в результате утрирования той или иной — самой по себе верной — точки зрения они делают возможным произвольное изменение учебного материала. Это может служить открыто реакционным политическим целям, но может также служить и осуществлению таких современных по своей основе стремлений, каким является развитие исследовательских способностей. Формалистические модели учебных планов препятствуют тому, чтобы учащиеся познали, поняли и усвоили существенные процессы и закономерности реальной действительности в форме объективных взаимосвязей. Поскольку в этом случае учебный материал не является, по сути дела, достоверным отражением объективной действительности, он не может служить формированию научного мировоззрения. Именно поэтому он объективно соответствует интересам монополистического капитализма.

Против принижения значения содержания обучения в буржуазной педагогике выступили прежде всего Дж. Брунер (США) и его сторонники. Брунер утверждает не только то, что «все учебные предметы на любой стадии развития могут преподаваться любому ребенку в определенной интеллектуально правдивой, нефальсифицированной форме», но также и то, что «программа какого бы то ни было учебного предмета может быть определена на основе того, что должно быть понято», а понимание, в свою очередь, может быть достигнуто только «путем основных принципов, задающих структуру учебных предметов». Поскольку «рассмотренные учебные планы отражают основную структуру одной определенной области знаний, они предполагают очень основательное (фундаментальное) понимание этой области. Поэтому эта задача не может быть разрешена без привлечения и активного участия наиболее способных ученых, естествоиспытателей» (6, р. 31—32).

Модель учебного плана Брунера в равной степени принимает во внимание, с одной стороны, содержание обучения, составленное точно в соответствии с верными с научной точки зрения «основны-

ми идеями» (basic ideas), с другой стороны, уровень развития учащихся и развитие их исследовательских способностей. Но и разработанные на основе этой модели учебные планы в конечном счете служат воспитанию приспособляющихся к системе монополистического капитализма «социализированных» граждан, причем воспитанию в духе теории примирения классов и теории конвергенции.

В наши дни буржуазные педагоги в интересах завоевания молодежи нередко стремятся создать видимость объективности при отборе содержания образования. Американский учебник, носящий название «Формирование западного общества», например, цитирует несколько абзацев из «Манифеста Коммунистической партии», из работы В. И. Ленина «Государство и революция». Тем не менее более пространные цитаты из других работ, а также «пояснительные заметки» автора ведут к тому, что учащиеся получают совершенно фальсифицированную картину советской действительности, извращенное представление о марксизме. Характерно, что в прилагаемом к учебнику контрольном вопроснике ответ ученика только в том случае считается правильным, если на вопрос, что является наиболее важным определением советской политической системы, он отвечает: это такая автократическая система, в которой господствует узкое меньшинство (13).

Таким образом, хотя различные буржуазные течения в области дидактики могут и отличаться друг от друга, их объединяет защита западного образа жизни и антикоммунистическая направленность.

Большое внимание уделяется проблематике, связанной с модернизацией методов обучения. При этом они, как правило, стремятся доказать «автономность» методов, их независимость от содержания образования и его идеологической направленности. Х. Бланкертц, подчеркивая существование независимой от идеологии истины, отделяет друг от друга науку и идеологию с точки зрения их предмета. «Наука занимается тем, что поддается доказательству с помощью различных средств... В область идеологии — в противоположность этому — входит недоказуемое, которое опирается на выраженные в словах цели, решения, предписания. Таковыми являются само собой разумеющиеся объяснения, социальные обобщения, вопросы вкуса и веры. Ответ на подобные вопросы мы можем только принять к сведению и не имеем возможности сознательно спорить о них, тем более выдвигая при этом научные мерки и требования» (2, S. 94). Подобная по смыслу «деидеологизация» цели и содержания является основой для таких концепций, которые стремятся к «освобождению, к независимости метода». Отметим здесь двух представителей этого направления. По мнению Ф. Кубе (ФРГ), дидакт как ученый не должен устанавливать определенные заранее цели, чтобы он мог в общем и

целом изучать возможности, предоставляемые рассматриваемой системой обучения (8). К.-Д. Граф (ФРГ) считает, что счетно-вычислительным машинам могут быть поручены такие функции, как определение отправных целей и содержания обучения (14).

Многие буржуазные авторы пытаются доказать возможность создания универсальной системы методов и «единой» дидактики, игнорирующей теоретические и мировоззренческие различия. Г. Франк (ФРГ), например, призывает к созданию такой однозначной дидактики, все элементы которой точно образуют какой-то алгоритм обучения. Он отмечает также, что эта однозначная дидактика предполагает включить в себя все существующие дидактики, выступающие как субдидактики (12). Имеется в виду включить также и марксистскую дидактику. Стремление к конвергенции признает и сам автор, когда считает эту кибернетико-дидактическую модель пригодной «для преодоления примитивной, характеризующейся «правой-левой» поляризацией, схемы мышления» (11, S. 12).

Тенденция к созданию «универсального» и «абсолютного» метода особенно проявилась в период увлечения программированным обучением. По мнению Б. Ф. Скиннера (США), «только от этого метода можно ожидать поддержания на протяжении определенного времени данной по интенсивности формы поведения» (23, S. 67). В другом месте, в связи с обучающими машинами, Скиннер отмечает, что только машина способна обеспечить улучшение в этой области, поскольку другим путем мы не можем обеспечить необходимое число и необходимую точность усиливающих импульсов (22, р. 384). Практика показала всю иллюзорность надежд на то, что с помощью новейшей техники окажется возможным разрешить острейшие проблемы образования в капиталистическом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Hrsg: U. Hameyer, K. Aregger, K. Frey. Weinheim und Basel. 1976.
2. Blankertz H. Theorien und Modelle der Didaktik. München, 1970.
3. Brezinka W. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 1971.
4. Brezinka W. Was sind Erziehungsziele? — Zeitschrift für Pädagogik, 1972, N 4.
5. Confronting Curriculum. Reform. Boston, 1971.
6. Bruner J. S. The Process of Education. Harvard, 1960.
7. Carpetner P. The Era Approach. Cambridge, 1964.
8. Cube F. Der kybernetische Ansatz in der Didaktik. In: G. Dohmen, F. Maurer, V. Popp/Hrsg.: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Münschen, 1970.
9. Dewey D. Reconstruction in Philosophy. N. Y., 1920.
10. Drefenstedt E. Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplantheorie. — Pädagogik, 1964, N 12.
11. Frank H. Die Bildungstechnologie vor neuen Problemen. — 8 Internationales Symposium über Programmierte Instruktion und Lehrmaschinen, 26—31 Mai 1970 in Basel.

12. Frank H. Kybernetische Pädagogiksschriften 1958—1972. Band 1. Stuttgart, Berlin etc., 1973.
13. Good J. M. The Shaping of Western Society. An Inquiry Approach. N. Y., 1968.
14. Graf K.-D. Ansätze zu einer Mensch—Rechner—Dialog—Didaktik.— 8 Internationales Symposium über Programmierte Instruktion und Lehrmaschinen.
15. Joyce B. R. The Curriculum Work of the Future.— In: R. McClure (ed.). The Curriculum: Retrospect and Prospect Chicago, 1971.
16. Klafki V. Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik.— Die Deutsche Schule, 1977, N 12.
17. Mader O. Zur antikomunistischen Funktion der Curriculum — Forschung in der imperialistischen Bildungsstrategie.— In: Die marxistisch-leninistische Pädagogik... Berlin, 1972.
18. Mager R. F. Preparing Instructional Objectives. Fearon, Belmont 1962.
19. Neuner G. Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin, 1973.
20. Peters R. S. Authority, Responsibility and Education. L., 1959.
21. Schwartz B. Europe 2000. Educating Man for the 21st Century. Permanent education. Project 1. Vol. 8. The Hague, 1974.
22. Skinner B. F. Why We Need Teaching Machine. Harvard Education Review, 1961.
23. Skinner B. F. Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens.— In: Correl W./Hrsg/: Programmirtes Lernen und Lehrmaschinen, Braunschweig, 1965.
24. Szarka J. A polgári pedagógiai főbb áramlatai a XX. században. Budapest, 1973.
25. Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive and Affective Domains. N. Y., 1956.

5. Социально-критическая педагогика

Социально-критическая педагогика занимает заметное место в общем контексте современной буржуазной педагогической мысли. Определяющие тенденции развития официальной буржуазной педагогики лежат в русле технократического направления. Однако обострение классовой борьбы, «брожение» молодежи в 60-е гг. привело к широкому распространению антитехнократических идейных направлений и стимулировало возникновение нового, социально-критического направления в буржуазной педагогике.

В противоположность традиционной, консервативной буржуазной педагогике, социально-критическая педагогика дает «новую» интерпретацию основных вопросов, выдвигает проблемы иного отношения к жизни, труду, личности, воспитанию и школе. В настоящее время империализм вынужден порой допускать и использовать строго дозированную критику капитализма в качестве средства защиты капиталистического строя. Социально-критическая педагогика представляет собой один из существенных элементов процесса, для которого характерно объединение буржуазных теорий с оппортунистическими, ревизионистскими и псевдореволюционными учениями.

Социально-критическая педагогика выражает претензию на «духовное обновление» буржуазного общества и педагогики, на

«новое открытие» индивидуума и на лучшие решения в деле развития личности, чем это имеет место при реальном социализме. Она провозглашает «эмансипацию» и «самореализацию личности» в качестве главной педагогической задачи «свободного общества».

Программа социально-критической педагогики в целом является конгломератом разнообразных философских, психолого-педагогических и антропологических субъективистских представлений. При этом можно выделить следующие типичные группировки этого педагогического направления:

1. «Общественно-критическая педагогика» как мелкобуржуазная реформистская группировка. Она ориентируется в философско-социологическом плане на теорию франкфуртской школы. Эта группировка выдвигает на первый план воспитание в духе «индивидуального счастья», «активного демократического гражданина», а также «критического», «совершеннолетнего» гражданина.

2. Антиавторитарные теории воспитания, начиная с мелкобуржуазных реформистских и кончая ультралевыми позициями. Особую роль при этом играет предложенная буржуазной педагогикой реформистского направления 20-х гг. модель «воспитания без авторитетов», «педагогике с позиций ребенка», «свободы роста» и «свободного саморазвития» (А. С. Нейлл, Англия). Представители этой группировки игнорируют вопрос о классовом характере воспитания. «Свободное воспитание» интерпретируется как освобождение от норм и влияния общества на школу и воспитание.

3. Леворадикальная, анархистская группировка представлена американскими учеными И. Илличем («освобождение общества от школы»), Е. Реймером, бразильским педагогом П. Фрейе и его «педагогикой поработенных» и левоанархистскими антиавторитарными теориями воспитания. Представители этой группировки стремятся при помощи псевдореволюционного воспитания достичь «абсолютной свободы» индивида, «самоосвобождения» человека, устранения школы, воспитания в духе «перманентной революции».

4. Представителей биолого-генетической теории личности и воспитания объединяют псевдореволюционные, психоаналитические и иррациональные представления. Самоутверждение человека они понимают как свободу данных человеку от рождения и неизменных побуждений и инстинктов. Представителей этого направления можно встретить также и в названных выше группировках.

В целом социально-критическая педагогика характеризуется абстрактно-гуманистическим характером ее целей, мелкобуржуазной противоречивостью своих теоретических позиций, заимствованием целого комплекса антикоммунистических идей. Одна из основных установок социально-критической педагогики вытекает из оценки ею соотношения между индивидом, обществом и воспитанием. Как известно, это соотношение представляет собой взаимосвязь, в которой определяющей стороной всегда является об-

шество. Представители социально-критической педагогики извращают это соотношение, отрицают диалектическое единство индивида и общества, безмерно преувеличивают роль индивида, недооценивают или вовсе отрицают объективные условия, определяющую роль общества в развитии личности, материальные условия существования, принадлежность к различным общественным классам. Возможности отдельного индивида измеряются не социально-политической структурой общества, выражающей классовые отношения, а его волей, степенью его просвещенности и развитием его критического сознания.

Марксистско-ленинская педагогика оценивает воспитание как общественное явление, с учетом его социальной детерминированности и классового характера, рассматривает развитие человека как непрерывный процесс, в ходе которого воспитание играет существенную роль. Представители социально-критической педагогики недооценивают или вообще отрицают социальную обусловленность воспитания человека и понимают реализацию личности как «самоутверждение» личности в духе «свободного» и стихийного развития ее потребностей, эмоций и инстинктов. Теории, на которые наложило свой отпечаток возрождение идей З. Фрейда, исходят из противоречивости взаимоотношений между общественным и индивидуальным, психологизируют общественные процессы и сводят общественное к биологическому. В противоположность положениям марксизма, согласно которым человек представляет собой единство биологической, психологической и социальной структур, а личность является в первую очередь продуктом истории, современные сторонники фрейдистского учения утверждают, что существенным в наследственных качествах человека являются агрессивность, антисоциальные инстинкты и побуждения. Поэтому эмансипация и самоутверждение человека возможны якобы лишь посредством свободного развития инстинктов. Отсюда вытекает «борьба всех против всех» в ее антисоциальной направленности.

Представители социально-критической педагогики приходят к выводу о существовании абстрактной, автономной личности, эмансипация которой интерпретируется как некое внутреннее, духовное самоосвобождение от всех внешних, общественных отношений и сводится к развитию критического сознания, осуществлению своих желаний и воли, к стихийному развитию эмоций и инстинктов. Так, Р. Зюсмут (ФРГ) дает картину подобной эмансипации и делает вывод, что воспитание и эмансипация направлены на то, чтобы способствовать ликвидации ненужного господства (4). При этом она не дает ответа на вопрос о том, что следует понимать под «ненужным господством», а также о том, кто и от чьего господства должен освободиться. «Путь к эмансипации,— продолжает она далее,— должен вести непременно через информацию и просвещение, развитие сознания, рационализацию и знание проб-

лем, способность к критике и опыт конфликтов к ликвидации и преодолению противоречий, к творческой активности, к овладению навыками по самостоятельному принятию решений в культурной, социальной, экономической и политической областях» (4, S. 172).

Все это в лучшем случае рекомендации в отношении поведения отдельной личности, в отношении того, как ей добиться успеха и создать для себя более широкие возможности. В положении человека при капитализме это, однако, ничего не меняет.

В концепции известного английского педагога А. С. Нейлла также приводится мысль о неизбежности конфликта между индивидом и обществом. Нейлл считает человека хорошим, а его воспитание капиталистическим обществом плохим. Поэтому своей школой в Саммерхилле он стремится создать «педагогический остров», на котором его воспитанники ограждаются от влияния буржуазного общества.

Другое принципиально ошибочное положение социально-критической педагогики вытекает из ее оценки соотношения образования и развития личности. Как известно, в пределах соответствующих конкретно-исторических условий, определенного способа производства необходим и определенный уровень образования.

Представители социально-критической педагогики не ставят проблему образования в необходимую взаимосвязь с объективными потребностями общественного развития. Типичным для них является рассмотрение образования в первую очередь как индивидуальной проблемы. Эмансипация и самоутверждение человека равнозначны для них освобождению от общественного «принуждения» и любой идеологии. Тем самым они сами попадают во власть созданной ими иллюзии, будто бы «свободное образование» послужит развитию критического мышления, благодаря которому индивид сможет занять «автономную» позицию и освободиться от «духовных манипуляций». Такая позиция равнозначна отказу от подлинно научного образования и идеала всесторонне развитой личности.

Типичным для социально-критической педагогики является рассмотрение вопросов счастья, эмансипации и самоутверждения индивида за пределами диалектических связей между трудом и развитием личности. Объективные требования, вытекающие из развития общественного производства, расцениваются как принуждение человека и препятствие на пути развития личности. Труд якобы приводит к отчуждению человека и обезличиванию его. Социально-критическая педагогика считает, что эмансипация возможна лишь при условии освобождения человека от «принуждения» к общественному труду, предоставления ему права самому свободно решать вопрос о труде, при условии превращения игры, досуга и свободного развития инстинктов в доминирующие факторы утверждения личности.

Отношение социально-критической педагогики к труду становится одной из ее важнейших исходных теоретических позиций. Социально-критическая педагогика рассматривает труд абстрактно, в отрыве от социально-экономических условий. Поэтому она отрицает тот факт, что именно при капитализме характер труда препятствует свободному развитию личности.

Для многих представителей социально-критической педагогики типичным является мнение, что капитализм и социализм аналогичные индустриальные общества.

Поскольку часть представителей социально-критической педагогики считает необходимым преодоление всякой власти, всякого господства и понимает принцип производительности как одну из форм господства, они стремятся к эмансипации личности посредством отказа от принципа эффективности учебной деятельности. Согласно их представлениям, следует ограничить или упразднить средства и методы стимулирования успеваемости, контроль, оценки, характеристики и т. п. Нельзя отрицать, что эти средства следует использовать более гибко и что их можно усовершенствовать. Однако попыткой с негодными средствами остается стремление путем отказа от всего этого воспитать эмансипированную личность, создать условия для свободного ее развития.

Социально-критическая педагогика констатирует неудовлетворительное состояние образования, социальное неравенство в этой сфере. Представители этого направления в педагогике разрабатывают так называемые школьные альтернативы, разнообразные модели «критической», «открытой», «свободной» школы; некоторые из них апробируются на практике. Однако все эти модели школы ни в коем случае не представляют собой действительной альтернативы буржуазной школе.

Значительное распространение получила теория ликвидации школы как социального института. Ее представители (И. Иллич, Е. Реймер и др.) правильно отмечают, что современная буржуазная школа является инструментом классовой селекции, средством манипулирования сознанием учащихся, препятствует свободному развитию личности. Но этим оценкам они неправомерно придают глобальный характер, не делают различий между буржуазной и социалистической школой с их принципиально противоположными социальными функциями. Так, например, И. Иллич отчуждение человека выводит из «отчуждения учения от жизни», в качестве идеала выдвигает учебу, построенную на принципе «полной добровольности».

Представители теории «дескулизации» являются противниками систематического научного образования. С их точки зрения более успешным является стихийное усвоение знаний в рамках семьи, неформального общения, профессиональной деятельности. Учебные программы, их систематическое усвоение, оценка успевае-

мости объявляются излишними. И подобная «революция образования» представляет собой якобы решающее условие преобразования общества и освобождения человека. В марксистской литературе вскрыта полная несостоятельность такой позиции и убедительно показано, что она в конечном счете ведет либо к бесплодной утопии, либо к авантюризму. Социально-критическая педагогика пропагандирует некое свободное от принуждения и норм, антиавторитарное воспитание. Провозглашается как идеал стихийное, свободное от руководства, «свободное от ценностей» саморазвитие молодежи.

Влияние социально-критических педагогических теорий в настоящее время идет на убыль, но пока они все еще продолжают оказывать определенное воздействие на школьные реформы, на практику работы школы в капиталистическом мире, а также на образовательную политику ряда развивающихся стран.

Созданная Нейллом в Саммерхилле (Англия) школа оказала большое влияние на педагогическую практику. Работа школы построена в соответствии с принципами антиавторитарного воспитания, учение происходит как добровольное и стихийное занятие учащихся. Игра рассматривается в качестве важнейшего фактора свободного развития детей. Задачей воспитателя является не осуществление педагогического руководства, а забота о том, чтобы инстинкты и побуждения не подавлялись.

Нейлл критически относился к традиционной буржуазной школе, отмечал, что она не способствует воспитанию свободного человека, сильно ограничивает развитие личности или вовсе ему препятствует, не формирует счастливого и удовлетворенного человека. Однако воспитание в изоляции от общества и социальной борьбы, основанное на представлениях абстрактного гуманизма и индивидуализма, неспособно стать подлинной альтернативой реакционной буржуазной педагогики и изменить школьную практику при капитализме.

В США по модели школы в Саммерхилле возникло около тысячи так называемых свободных школ, противопоставляющих себя авторитарной буржуазной школе. Развитие индивидуальности должно быть достигнуто здесь посредством защиты детей от отрицательного воздействия окружающей среды. Школы стремятся облегчить положение живущих в нищете школьников, подготовить их к существованию в условиях капиталистического общества. Как учащиеся, так и учителя таких школ свободны от директив и контроля школьной бюрократии. Руководство школой осуществляется совместно учителями, учащимися и представителями общест-венности. Учеба происходит на основе принципа добровольности. Фактически такая школа способствует изоляции молодежи от борьбы за демократические преобразования и действует как некая разновидность «врача у постели больного капитализма».

Эксперименты по созданию «свободной» школы осуществляются также и в западноевропейских странах (2).

В середине 60-х гг. в Великобритании возникло движение «неформального обучения». Его называют также the open classroom, the open corridor, the integrated day. «Неформальное обучение» отвечает представлениям и принципам движения «свободной школы». Оно стремится воплотить в практику формы добровольности и стихийности в образовании и воспитании, умаляет роль учителя, превращает школьный класс в «мастерскую», где стихийно образуются сферы интересов.

В то время как в США эксперименты, лежащие в русле социально-критической педагогики, развертываются в большинстве случаев за пределами школы, в Великобритании и ФРГ они проводятся внутри школы. Степень их влияния не одинакова, но ни в одной стране эта практика не приводит к подлинно прогрессивному преобразованию школы.

Теории «общества без школы» стали популярны в ряде развивающихся стран. Странники этих теорий считают, что развивающиеся страны якобы не подготовлены к широкому развитию образования, которое не ведет к подъему производства и повышению жизненного уровня; строительство и организация школ требуют огромных финансовых и материальных затрат, которые значительно более важны для производства, торговли и транспорта. Подобные представления оказывают влияние на концепции образования, на определение функций школы, ее структуры, содержания и организации учебно-воспитательного процесса, приобретая в ряде развивающихся стран официальный характер.

Если учесть, что в Латинской Америке число неграмотных достигает 38 млн., в Африке — 143 млн., а в Азии почти 500 млн., то становится понятным, что распространяемые там теории отрицания школы оказывают тормозящее воздействие как на прогрессивные преобразования общества, так и на развитие личности.

Идеологическая функция социально-критической педагогики состоит в том, что ее тезисы поддерживают иллюзию возможности свободного развития человека в условиях капитализма, а также создают своеобразный эталон дозволенной критики буржуазной школы и планов ее модификации. Тем самым извращаются подлинные задачи прогрессивного обновления теории и практики образования. Социально-критическая педагогика соединяет в себе элементы консервативных буржуазных теорий и социальных утопий о возможности реализации идеала «эмансипированной личности» в буржуазном обществе. Критика ею буржуазной школы остается в рамках мелкобуржуазного и анархистского мышления, без необходимых выводов о коренном преобразовании общественных отношений. Отсюда вытекает и в основном иллюзорный характер предлагаемых социально-критической педагогикой решений.

Социально-критической педагогике внутренне присущ антикоммунизм. Одна из форм антикоммунизма — прямое отрицание достижений реального социализма и его теории и практики образования. При этом социально-критическая педагогика выступает с претензией считаться единственно истинной, подлинно революционной педагогикой современности и заявляет, что марксистско-ленинская педагогика будто бы потеряла свой революционный характер и не способна осуществить на практике подлинное освобождение человека.

Социально-критическая педагогика стремится осуществить прямое вмешательство в теорию и практику социалистической педагогики, рекомендуя сделать социалистическую школу «более свободной», «более независимой» от реально существующего социализма, от коммунистической идеологии, а воспитание более антиавторитарным, освободив его от принципов и норм социалистического общества. Рекомендуется также снять с повестки дня вопросы об успеваемости, о контроле и т. п. «Свободная личность» может развиваться лишь вне коллектива и в условиях ограничения роли учителя. Предлагается сузить сферу деятельности классного руководителя, отделить молодежные организации от школы.

Реакционные силы нуждаются в педагогических теориях и концепциях, которые можно было бы использовать в качестве «анти-моделей» по отношению к школьной политике и педагогике реального социализма. Для этих целей все менее подходят открыто реакционные педагогические направления и теории. И напротив, направления, которые выдают себя за «новые», «современные», «революционные» или даже «социалистические», приобретают первостепенное значение для буржуазных идеологов.

Развитие современной буржуазной педагогики характеризуется противоречиями. С одной стороны, существуют серьезные разногласия между традиционной консервативной буржуазной педагогикой и социально-критической педагогикой. С другой стороны, происходит сближение и даже частичная интеграция обоих этих направлений. Не удивительно поэтому, что социально-критическая педагогика начинает получать поддержку со стороны реакционных сил.

Г. Нойнер (ГДР) пишет, что представители ультралевых теорий даже поддерживаются официально в той мере, в какой их можно использовать для борьбы с реально существующим социализмом и революционным рабочим движением (3). Традиционная буржуазная педагогика занимается идейно-политической обработкой молодежи при помощи норм и ценностей эксплуататорского общества, формирует буржуазное сознание. Социально-критическая педагогика при помощи абстрактно-гуманистических идеалов «свободной личности» в «свободном обществе» вырабатывает иллюзорное сознание неограниченной свободы и независимости

индивида. Консервативная педагогика стремится к воспитанию приспособленного, полностью интегрированного в капиталистическое общество гражданина. Социально-критическая педагогика хотела бы сформировать «критического», «эмансипированного» гражданина. Первая практикует авторитарное воспитание, основой которого является школа. Вторая прокламирует «эмансипированное» воспитание при помощи «критической школы», «антишколы» или устранения школы.

Общие черты традиционной консервативной буржуазной педагогики и социально-критической педагогики проявляются прежде всего в их апологетической и антикоммунистической функции, в формировании ложного сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Illich I. Die Struktur der Kulturrevolution.— In: Die Schule kann nicht helfen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1972.

2. V. I. Jenks Chr. Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. N. Y., 1972; Kozol J. Free Schools und Gegenschule. Ravensburg, 1973.

3. Neuner G. Untersuchung des Prozesses sozialistischer Persönlichkeitsentwicklung — Hauptaufgabe der marxistischen-leninistischen Pädagogik.— In: II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. Arbeitsprotokoll. Plenarreferate. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin, 1974.

4. Süßmuth R. Anpassung und Emanzipation — kritische Überlegungen zum Emanzipationstypus des jugendlichen Protestes.— In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Münster, H. 3/1970.

6. Буржуазные концепции непрерывного образования

Главная цель коммунистического воспитания — формирование всесторонне развитой личности — определяет характер школьной политики социалистического государства. Она направлена на обеспечение каждому человеку неограниченных возможностей для получения образования на любом этапе жизни. Система образования в связи с этим отличается большим разнообразием форм обучения, гибкостью, позволяющей учитывать различные условия жизни людей, их интересы и потребности. Существенную часть образовательной системы в социалистическом обществе составляют многообразные формы обучения взрослых: курсы повышения квалификаций, народные университеты, вечерние и заочные школы и высшие учебные заведения, семинары в сети политического образования, клубы, кружки и т. п. Они охватывают до половины взрослого населения, обеспечивая непрерывность образовательно-воспитательного процесса. Принцип непрерывного, продолжающегося всю жизнь образования, которое обеспечивает постоянный рост индивида, является одним из ведущих в педагогике и школьной политике стран социализма.

Развитие образования в буржуазном обществе подчинено конь-

юнктурным потребностям капиталистического производства. Научно-техническая революция подняла производительные силы на качественно новую ступень, для которой характерны превращение науки в непосредственную производительную силу, ускоренный процесс интеллектуализации труда, большая подвижность в структуре рабочей силы, быстрая сменяемость профессий. Научно-техническая революция создала объективную потребность в профессиональной мобильности рабочих и неоднократном повышении уровня общего и специального образования на протяжении трудовой жизни. Таким образом капитализм встал перед проблемой непрерывного образования, которую ранее игнорировал, уделяя главное внимание только тем ступеням образования, которые обеспечивали функционирование производства. Послешкольное образование трудящихся всегда было прерогативой частного сектора или филантропических организаций и охватывало не более 10% взрослого населения.

Научно-техническая революция выдвинула на первый план задачу повышения квалификации работающих, их переквалификации, расширения общеобразовательных знаний. В этих условиях идея непрерывного образования превратилась в одну из наиболее популярных в современной педагогике. Можно утверждать, что эта идея переживает ныне период настоящего бума. Созываются международные и национальные конференции, возникает большое число ассоциаций и советов, выпускается обширная литература, к вопросам непрерывного образования приковано внимание ЮНЕСКО. Непрерывное образование рассматривается как главное направление развития образования в наши дни и в будущем во всем мире (5).

Сама идея непрерывности образования реализуется различными путями в разных социальных системах. Современный капитализм, переживающий и в области обучения и воспитания глубокий кризис, стремится расширить рамки своего воздействия на сознание и поведение людей. В идее перманентного образования он усматривает возможность создать всеохватывающую воспитательную систему с длительным сроком действия. Он включает идею перманентности в свою долгосрочную стратегию в сфере образования.

В современной буржуазной педагогике ныне широко применяются термины «перманентное образование» (*permanent education*, *l'éducation permanente*), «продолжающееся образование» (*continuing education*), «пожизненное образование» (*life-long education*, *lebenslange Bildung*). При этом имеется в виду система обучения и воспитания детей и молодежи в сочетании с разветвленной сетью формальных и неформальных видов образования взрослых (*adult education*), а также системой повышения квалификации работающих (*recurrent education*): В последние годы понятие перманент-

ного, или непрерывного, образования все больше наполняется воспитательным содержанием и толкуется как координация воспитательной деятельности социальной среды, семьи, места работы, различных организаций, средств массовой коммуникации и т. д.

В целях разработки мер, необходимых для непрерывного образования взрослых и его включения в более широкую систему пожизненного воспитания, в США в 1973 г. собралась международная конференция специалистов данной области из капиталистических стран (3). Центр педагогических исследований и нововведений Организации экономического сотрудничества и развития (OECD=CERI), охватывающий почти все развитые капиталистические страны, в этом же году выпустил свои рекомендации по вопросу о развитии системы непрерывного образования взрослых (7). Объединяющий европейские капиталистические страны Европейский совет создал специальные органы для согласования конкретных задач по перманентному образованию и воспитанию взрослых, по систематическому повышению их квалификации (6). Эти идеи были использованы и подняты до уровня координированной программы 9-й сессией министерств образования европейских капиталистических стран (Стокгольм, июнь 1975 г.). В ее резолюции говорится: «Непрерывное образование включает в себя также и организацию труда и свободного времени, требует тесной координации между школьной, социальной и культурной политикой. Одновременно оно требует сотрудничества всех воспитательных факторов — формальных и неформальных, профессиональных и непрофессиональных, которые в наши дни часто еще не соединяются». Резолюция признает желательным «дальнейшее развитие системы материального обеспечения непрерывного образования молодежи и взрослых и создание между ними более соответствующего равновесия».

В ряде капиталистических стран в последние годы приступили к детальной разработке стратегии непрерывного образования, к подробному определению его задач, к его практическому осуществлению. В буржуазной педагогике ведутся широкие дискуссии по вопросу о сущности перманентного образования, о структуре его составных частей, о своеобразных функциях его отдельных элементов, об их содержании и методике. Нам хотелось бы выделить только одно из последних суммирующих мнений, которое в основном отражает ставшую в буржуазной педагогике господствующей точку зрения. Это аналитическое определение Р. Давэ, вот уже длительное время являющегося одним из руководителей международных исследований по вопросам образования, проводимых под эгидой ЮНЕСКО. Под его редакцией вышла международная монография на эту тему, и он сам стремился в своих работах дать синтезирующий ответ на поставленные вопросы (6, р. 15—56; 338—382). Для него характерен конвергентный подход к трактов-

ке непрерывного образования, при котором не делается разницы между различными общественными системами. Хотя автор стремится учитывать в своих построениях и отдельные элементы опыта, накопленного в социалистических странах и в «третьем мире», тем не менее в его синтезе отчетливо дает о себе знать буржуазная педагогическая концепция, хотя и лишенная крайностей и желающая как-то приспособиться к реальности сегодняшнего мира.

Непрерывное образование трактуется Давэ как необходимость воспитательного воздействия на всем жизненном пути индивида. Оно включает в себя все этапы формирования личности и все формы — дошкольное, школьное, общее образование и дальнейшее профессиональное обучение взрослых, самообразование, труд, воспитательные по своим результатам воздействия свободного времени и общества. Он рассматривает активные и пассивные виды воспитания как интегрированную тотальность в горизонтальных, а также вертикальных компонентах формирования человеческой жизни, включая сюда как организованные (formal) виды обучения, так и неорганизованные (non-formal) и случайные (informal) воздействия.

Говоря о вертикальных компонентах непрерывного воспитания, Давэ перечисляет следующие из них: приспособление различных этапов (дошкольное, школьное и послешкольное непрерывное обучение) друг к другу, согласование их своеобразных функций; тщательный отбор различных учебно-воспитательных целей, педагогического содержания и методов на различных ступенях и этапах воспитания; учет особенностей личности и ее основных потребностей, возникающих в связи с изменениями общественной роли на различных жизненных этапах; четкое сочетание различных компонентов воспитания и сторон развития личности (физическое, моральное, интеллектуальное и т. д.).

Основные компоненты, подлежащие горизонтальной интеграции, Давэ делит следующим образом: а) родной дом; б) соседствующая среда; в) коллектив по месту жительства, г) более широкое общество, д) работа, среда по месту работы; е) средства массовой коммуникации; ж) развлечения, культура, воспитательное воздействие религиозных и других организаций.

Горизонтальная интеграция, утверждает Давэ, требует целесообразного группирования отдельных областей знания на разных этапах жизни и ступенях обучения и координации различных сторон воспитания.

Давэ подчеркивает, что пожизненное интегрированное образование и воспитание своими приспособляющимися, гибкими формами, с более рациональным распределением времени, со своей разнообразной и скоординированной структурой способно приспособиться к потребностям нашего динамического времени, может ус-

пешно служить развитию навыков адаптации и новации. Осуществление современного образования ему видится в максимальной индивидуализации. В его понимании акцент должен быть на самоуправляемом учении, на повышении творческих способностей, на формировании поведения через динамику групповой работы. Автор подчеркивает, что непрерывное воспитание имеет и функции коррекции, должно стремиться к исправлению недостатков ныне существующих систем обучения. Он видит конечную цель пожизненного воспитания в улучшении качества жизни, и, как он пишет, «именно ради этого соединились в этой концепции такие идеи, как «жить учась», «учащееся общество» или же «воспитывающее общество» (5, р. 34).

Работа Давэ составляет часть большой монографии «Основы пожизненного образования», в которой принимают участие специалисты других стран (А. Винокур — Франция, А. Укроплей — Австралия, Х. Жин — Бельгия и др.). Являясь представителями пограничных с педагогикой научных областей — социологии, философии, экономики, психологии, они рассматривают проблему перманентного образования и воспитания с позиций этих наук. В их высказываниях есть интересные мысли по усовершенствованию систем образования и их приближению к требованиям современности. Но в целом их теоретические посылки и выводы страдают ограниченностью и непоследовательностью. При объяснении ими актуальности непрерывного образования остаются скрытыми или получают фальсифицированное освещение ведущие факторы, принуждающие государство-монополистический капитализм взять на вооружение эту концепцию. Читатель не найдет упоминания о стремлении капитализма к увеличению сверхприбыли, что в условиях научно-технической революции связано с модернизацией подготовки рабочей силы, освоением трудящимися новых знаний и умений, рожденных прогрессом науки и техники.

Авторы основополагающих работ по непрерывному образованию исходят из буржуазного толкования процессов общественного развития, абсолютизируют значение техники и производства в общественном прогрессе. Известно, что подготовка ученых высокого уровня, организованное в соответствии с интересами современного капиталистического производства интенсивное обучение менеджеров, расширяющееся гибкое непрерывное массовое образование являются центральными темами в известных теориях «экономического роста», «нового индустриального общества», «государства благосостояния и потребления», «постиндустриального общества», «технотронной эры» и т. п.

Эти теоретические конструкции В. Ростоу, Дж. Гэлбрейта, Д. Белла, З. Бжезинского и других, согласно которым якобы происходит перераспределение власти и передача ее от капитала в руки специалистов, имеют в конечном счете целью дезориентиро-

вать людей, отвлечь их внимание от жгучих проблем современности — социального неравенства, эксплуатации; одним из главных средств совершенствования общества объявляется непрерывное образование.

Буржуазные идеологи широко оперируют термином «непрерывное образование», подчеркивая его гуманность, направленность якобы на общее благо, заботу о росте человека. На самом деле в практической деятельности государственно-монополистический капитализм исходит прежде всего из интересов прибыли, из задач функционирования капиталистического производства. Такая направленность политики хорошо просматривается в рекомендациях о непрерывном образовании, разработанных Центром по культурному сотрудничеству Европейского совета. Там указывается: «В экономическом смысле знание является существенной формой прироста капитала... Поэтому за определенными пределами полезность инвестиции в образование до начала работы стремительно снижается. А инвестиции в повторное образование дают более высокий доход» (6, р. 44).

Непрерывное образование, указывает документ, «удовлетворяет новые потребности рынка в рабочей силе и справляется с постоянно ускоряющимися преобразованиями в структуре производства. Непрерывное образование — это ответ на потребность подготовки индивида к изменениям» (6, р. 19). Далее подчеркивается, что «для работодателей может быть более доходным тратить предназначенные на дальнейшее обучение материальные средства на более подготовленных людей, занимающих ключевые места, которые обладают большей основой — образованием для дальнейшего обучения и которые легче поддаются переподготовке» (8, р. 45).

Характерно, что в результате весьма сомнительных экономических расчетов государственно-монополистический комплекс приходит к заключению о «недоходности» вкладов в школьное образование. По заключению специалистов, вклады в повторное образование более рентабельны, что дает основание тем, кто осуществляет школьную политику, «заморозить» или даже сократить расходы на общеобразовательную школу.

Совершенно четко обозначены и идеологические функции буржуазного непрерывного образования. В том же документе говорится, что главная цель непрерывного образования и воспитания состоит в «создании плюралистического и функционального общества» (6, р. 17). Непрерывное образование и воспитание позволяют, по мнению авторов документа, «достичь взаимопонимания между людьми с различными интересами, способностями, происходящими из разных общественных слоев».

Различные буржуазные идеологические течения, служащие функциональным интересам государственно-монополистического капитализма, в своих акцентах и приемах аргументации часто отлича-

ются друг от друга. В конечном счете плюрализм этот есть порождение углубляющегося кризиса буржуазной идеологии и педагогики, что толкает на поиски путей выхода из него. Общим признаком всех направлений является то, что, оперируя туманным понятием «изменяющееся общество», они по существу провозглашают возможность «трансформации» капитализма в «народное общество». Путем к этому является якобы распространение образования. Выдвигаются концепции «революции в образовании», «обучающегося общества», «общества непрерывного образования» и т. п., которые становятся средством манипуляции сознанием масс с целью отвлечь их от борьбы за коренные изменения общественных отношений. Известный американский теоретик, сторонник менеджеризма П. Дракер писал: «Мы преодолеем классовую борьбу... во-первых, благодаря новой технике... во-вторых, классовая война будет преодолена благодаря образованию...» (4, р. 120).

Непрерывное образование содержит в себе потенциальные возможности для повышения культурного уровня широких масс народа. Однако эти возможности не могут быть реализованы в условиях общества, построенного на социальном неравенстве. Никакие заявления о демократизации образования не способны предоставить равные права всем в образовании, отменить привилегии в области культуры. Буржуазные социологи, экономисты, политики подчеркивают особую необходимость отбора и подготовки руководящих слоев, «меритократии». Ясно говорит об этом Д. Белл (США) в своей работе «Приход постиндустриального общества»: «Постиндустриальное общество является логическим развитием меритократии, которая олицетворяет новое общество, базирующееся в принципе на приоритете таланта, развитого образованием» (2, р. 426).

В образовании масс современная буржуазная педагогика, следуя принципам полезности и экономичности, стремится применять самые интенсивные методы и добиваться оптимальных результатов. Широко используются методы «социального действия» и «человеческих отношений» в малых группах, усовершенствование «педагогической технологии», базирующейся на принципах бихевиоризма. В соответствии с концепцией социальных ролей решаются задачи формирования необходимого поведения и гражданского сознания для занятия «своего места в обществе».

На передний план выдвигается индивидуализированное обучение, а вместо систематического усвоения знаний предлагается проблемное обучение, понимаемое как разрешение спонтанно возникающих проблем. Показательны в этом отношении рекомендации Европейского совета, касающиеся характера непрерывного обучения как в школе, так и вне ее. Пункты рекомендаций гласят: «Развитие техники требует того, чтобы обучение концентрировалось не на усвоении определенного объема знаний, а на формировании

умений разрешать проблемы». «В обучении проблемный подход автоматически ставит под вопрос то предположение, что культура, приобретенная путем общего образования, ценнее, чем образование, приобретенное через профессиональную подготовку и служебную деятельность. Различия между этими видами образования по своему характеру постепенно исчезают. Мы утверждаем, что различия между общим образованием и той подготовкой, которая конкретно направлена на реализацию в экономике, потеряют значение» (6, р. 10—11). «В обучении молодежи все меньшую роль будет играть усвоение знаний (которые скоро устаревают) и информации (к которым по другим путям доступ более широк). Но все большее значение приобретет усвоение методов мышления и тех дисциплин, которые учат тому, как надо учиться». «Требования определяются способностями и стремлениями отдельных людей, их интересами и положением на рынке рабочей силы (что знает индивид, что желает и чему ему надо учиться)» (6, р. 24).

В этом толковании четко определенные учебные программы осуждены на ликвидацию. Меняется роль учителей, педагогов, и в перспективе формулируется реакционно-утопическая тенденция «дескулизации»: «Школьное обучение не будет строго установленным правилом и ограничено каким-либо периодом. С помощью технических средств и системы средств массовой информации исчезнет понятие школьного класса. Преподаватели и лекторы превратятся в консультантов, кураторов и программистов». Эти революционные изменения, утверждается в рекомендациях, не возникнут в современной системе воспитания, которая может быть исправлена только в соответствии со своей логикой и в своих структурных рамках. Импульсы могут поступать только извне, необходимо создать новую образовательную систему, способную идти дальше старой и абсорбировать ее (6, р. 21).

Материалы, подготовленные Европейским советом, свидетельствуют о глубоких противоречиях и кризисном состоянии системы обучения взрослых в капиталистических странах. В них отмечается, что значительным препятствием для более динамичного развития и расширения непрерывного обучения взрослых является материальная необеспеченность этого дела, отсутствие необходимых условий (учебные отпуска, сохранение зарплаты на время учебы и т. д.), неупорядоченность трудового законодательства. Права на учебный отпуск обеспечены лишь в том случае, если обучение проводится с узкопрофессиональной целенаправленностью. Работодатели лишь тогда поддерживают учебу отпуском и материальными средствами, если их работники длительное время работают у них. Во Франции, например, это время определено в 5 лет, в Бельгии лишь за 40 лет поддержка для дальнейшей учебы не обеспечивается (6, р. 24).

Директивы Европейского совета говорят о том, что «в качестве

выхода можно себе представить создание такой общей образовательной страховой системы, которая будет похожа на модель социального страхования... переподготовка предоставляет участвующим в ней очень значительные выгоды, как, например, возможность роста их доходов, занятие более интересных и дающих большую материальную обеспеченность постов, а также такие преимущества, которые не связаны непосредственно с их профессиональной деятельностью. Поэтому учащиеся должны принимать участие в расходах по их обучению и этим подтвердить мотивированность своего решения» (6, р. 49—50).

Согласно оценке педагогического центра Организация экономического сотрудничества и развития из-за наступивших экономических трудностей практическое осуществление школьных реформ, новых концепций образования, о введении которых говорилось в начале 70-х гг., продвигается очень медленно. В качестве главной причины такого положения указывается, что из-за напряженного экономического состояния бюджет сектора общего образования в большинстве стран резко снизился, в то же время расходы на профессиональную и трудовую подготовку резко возросли (3).

На педагогическом семинаре, состоявшемся в 1976 г. в Зальцбурге (Австрия), докладчики из США отмечали в качестве одной из трудностей развития непрерывного образования в США то, что в профессиях умственного труда наступило известное перепроизводство, и эта тенденция усиливается. В середине 70-х гг. среди лиц, окончивших высшие школы, безработица на 4% выше средней цифры по стране и достигает 12%. При планировании развития образования во всех его аспектах (структура, содержание) в последующие годы предполагается обращать более пристальное внимание на интересы производства. В то же время сосредоточивается внимание на развитии внешкольной образовательной и воспитательной деятельности, согласованной с общей системой подготовки и проводимой по месту работы, месту жительства, общественными организациями, церковью, средствами массовой коммуникации (8, р. 7).

Буржуазное государство развивает систему непрерывного образования непоследовательно, следуя своей стратегии на закрепление социального неравенства. Непрерывное образование в буржуазных моделях выступает как альтернативное организованному обучению. Обучение взрослых сводится к профессиональной подготовке, причем расходы на нее предлагается переложить на плечи трудящихся. Организация непрерывного образования, базирующаяся на концепции «меритократического» общества, нацелена на дальнейшее углубление общественного неравенства. Генеральный директор ЮНЕСКО Амаду Махтар М'Боу на основе анализа, проведенного Генеральной конференцией в Найроби, отметил: «По-прежнему наблюдаются противоречия, конфронтации, напря-

женности и многие другие проявления глубоко укоренившегося неравенства, типичные для нынешнего положения... Неравенство в современном мире приобрело беспрецедентный размах: экономический рост, благоприятствуя определенным общественным группам, зачастую осуществляется за счет других, особенно многочисленных и обездоленных групп. Неравенство наблюдается также между различными социальными категориями внутри стран. Это материальное неравенство наблюдается и усугубляется не менее серьезными проявлениями неравенства в плане владения и пользования культурными благами и ценностями. ...число неграмотных в мире все еще составляет около 800 млн. человек. Это число не только не уменьшилось, но даже несколько увеличилось в последние годы» (8, с. 7—8).

Очень наглядно проявилось это противоречие на Всемирной конференции в Стамбуле в августе 1977 г., посвященной теме «Мировые перспективы перманентного образования». На этой конференции подчеркивалось, что неграмотность взрослого населения в странах Африки и сейчас выше 70%, в Азии — выше 45% и в Латинской Америке составляет около 25%. В Турции, где состоялась конференция, 40% взрослого населения неграмотно, а еще несколько лет тому назад неграмотных женщин было 60%, а в сельских округах общая цифра составляла более 70%. Ценой огромных усилий удалось 90% детей соответствующего возраста записать в школу, но только 30% окончило 5-летнюю начальную школу; в 3-летнюю вторую ступень поступило не более 14%, и окончило ее всего 4,5%. В среднюю школу пошли только 3% детей этого возраста, и 1,4% получили аттестат зрелости. Высшее образование получает 0,5% молодежи соответствующей возрастной категории (1, р. 45). Участники конференции в целом ряде докладов и выступлений подчеркивали, что это крайне неблагоприятное положение является результатом тяжелого последствия колониализма и неоколониализма. Резкому осуждению подверглась капиталистическая «культурная экспансия», ее стремление развивать образование лишь частично и в определенном направлении и всячески препятствовать развитию национальной культуры. Буржуазная модель непрерывного образования для развивающихся стран — прежде всего система образования по западному образцу, что является одним из проявлений неоколониализма.

Углубляющееся неравенство образовательных возможностей — характерная черта современного образа жизни и в развитых капиталистических странах. На Генеральной конференции ЮНЕСКО в Кении отмечалось, что «внутри многих развитых стран существует чувство беспокойства, глубокое неудовлетворение, вызванные неравным распределением благ... В наиболее развитых регионах — будь это городские центры или же отдаленная, заброшенная про-

виния — существуют ужасающие зоны бедноты... в некоторых развитых странах безработица за последние годы приняла такие масштабы, что стала здесь серьезным источником для беспокойства».

Исходя из анализа положения, сложившегося в зоне развитого капитализма и развивающихся стран, ЮНЕСКО констатирует, что доступ к полноценному образованию продолжает оставаться привилегией для немногих. Но и расширение доступа еще не ведет к подлинной демократизации. ЮНЕСКО, в которой заметно возросло влияние социалистических стран, правильно указывает на необходимость достичь равенства образовательных возможностей. «Важна такая организация непрерывного образования, при которой любой человек в любое время своей жизни и с учетом приобретенного им опыта сможет воспользоваться всеми предоставляемыми ему возможностями образования... Образование взрослых становится неотъемлемой частью образовательных систем, рассчитанных на непрерывное, на протяжении всей жизни образование» (9, с. 22).

Многие буржуазные специалисты ощущают ограниченность и противоречивость концепции и практики непрерывного образования, осуществляемого в капиталистическом мире. В уже упомянутой монографии, изданной ЮНЕСКО, один из ее авторов социолог Х. Жин (Бельгия) вынужден признать в целом ряде случаев преимущества развития воспитания в странах социализма и критически судить о направлениях и практике непрерывного воспитания в развитых капиталистических странах, в которых определяющими являются интересы монополий. В США, ФРГ, Франции в непрерывном образовании усиливается профессиональный и утилитарный характер, растет роль капиталистических предприятий и слаб контроль со стороны общества; равенство возможностей и действительный демократизм в учебе ограниченны; престиж образования невысок. Жин признает, что в странах реального социализма, прежде всего в Советском Союзе, стремительно развивается общее и профессиональное образование, причем оказывается особая поддержка одаренным представителям трудящихся слоев. Он подчеркивает, что «широко стимулируется культурная деятельность и образование пользуется престижем и приоритетом». Жин является сторонником еще нигде не осуществленного, по его словам, «либерально-социалистического» идеала воспитания, где индивидуализм представляет собой центральный элемент социальных условий и условий воспитания, где отдается предпочтение свободной стихийности, а в педагогике акцентируется внимание на развитии творческих сил индивида, на выявлении его врожденных данных. Вслед за либерально-буржуазными представителями автор развивает утопическую идею об образовании как важнейшем средстве эволюции обществ (5, р. 15—56).

Создать систему воспитания, учитывающую интересы широчайших масс и соответствующую требованиям времени, может только такая педагогика, которая базируется на научных знаниях и свои задачи воспитания человека теснейшим образом связывает с созданием социальных, экономических, культурных условий для подъема масс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alkan C., Karasar N. An Overview of the Turkish National Education.
2. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. N. Y., 1973.
3. Conference on Development in Recurrent Education. OECD. P., 1977.
4. Drucher P. The Age of Discontinuity. N. Y., 1968.
5. Foundations of Lifelong Education. Ed. by R. Dave. UNESCO, 1976.
6. Permanent Education. The Basis and Essentials. Council of Europe.— Council for Cultural Cooperation (CCC). Strasbourg, 1973.
7. Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). P., 1973.
8. Széhy E. A. Permanens képzés-nevelés törekvései a fejlett tőkés országokban. Magyar Pedagógia, 1977/1.
9. Курьер ЮНЕСКО, 1977, апр.

7. Буржуазная педагогическая футурология и политика капитализма в области образования

Формирование и осуществление образовательной политики любой страной неизбежно связаны с теми или иными представлениями о будущей организации общества и о его системе образования. Классики марксизма-ленинизма заложили прочные основы научного предвидения в развитии общественных явлений. Они установили, что в истории общества имеются объективные закономерности, научный подход к изучению которых позволяет реалистически предвидеть будущее человечества. В. И. Ленин указывал, что марксизм анализирует коренные социальные проблемы «не в смысле одного только объяснения прошлого, но и в смысле безбоязненного предвидения будущего и смелой практической деятельности, направленной к его осуществлению...» (1, с. 75).

В прогнозировании нуждается управление государством, регулирование в сфере экономики, социальных отношений, науки и культуры. Прогностические исследования в этих целях плодотворно развиваются в странах социалистического содружества. Значительное внимание при этом уделяется и исследованию проблем школы будущего.

В капиталистических странах также сознают необходимость исследования образования в целях его эффективного управления. И здесь разрабатываются прогнозы развития образования как теоретической основы управления им. Наибольшее развитие педа-

гогическое прогнозирование получило в США. Этой проблематике там посвящены сотни статей и книг, проблемы школы будущего исследуются во многих научных учреждениях и центрах. Среди них Стэнфордский и Гудзоновский институты, Институт проблем будущего, Комиссия 2000 года и кафедры социологии и педагогики при крупных университетах. Аналогичная работа разворачивается и в странах Западной Европы. Во Франции создан центр «Группа 1985», разрабатывающий комплексный прогноз «Франция и мир в 1985 году». В Англии по этим вопросам работает Комитет будущих 30 лет, а также и комитет «Человечество в 2000 году» (2). В последние годы широкую известность приобрели футурологические модели так называемого Римского клуба.

Диалектико-материалистическая прогностика и буржуазная футурология выполняют различные классовые функции и имеют противоположные методологические и идейные основы. Ученые социалистических стран, опираясь на марксистско-ленинское учение о закономерности общественного развития, теоретически исследуют пути к будущему и воплощают их в практике реального социализма. Капиталистические государства и крупнейшие монополии проявляют большой интерес к прогностическим оценкам развития экономики и социальных институтов. Но одновременно буржуазия стремится использовать футурологию в целях идеологической борьбы против коммунизма. Основная задача буржуазной футурологии — прогнозировать будущее в соответствии с классовыми интересами империалистической буржуазии, «обосновывать» возможность дальнейшего развития капитализма, который якобы находится на пороге ликвидации всех противоречий и классовых антагонизмов.

Эти коренные различия выявляются и при сопоставлении буржуазной «педагогической футурологии» с марксистской прогностикой в области образования. Классовое назначение западной «педагогической футурологии» сужает горизонт ее предвидений, подрезает крылья ее творческому полету. Она органически неспособна очертить контуры образовательной системы будущего общества с учетом прогрессивных тенденций его развития. Можно, таким образом, сказать, что буржуазная футурология — слуга двух господ — науки и идеологии. В некоторых случаях прогностические разработки ближе к науке, но чаще всего они отвечают задачам идеологии и политики империалистической буржуазии. Большая доза научных элементов имеет место в краткосрочных прогнозах, в то время как идеологические элементы преобладают в долгосрочных футурологических моделях.

В последние десятилетия среди буржуазных политиков и ученых отмечается крутой поворот от отрицания к признанию необходимости планирования в области образования. Немаловажной причиной этого является пример успешного планового развития

образования в Советском Союзе и в других социалистических странах. Вместе с тем повышенный интерес к вопросам планирования образования связан с превращением науки в непосредственную производительную силу и с резким увеличением потребности в высококвалифицированных кадрах. Огромную роль играют и политические соображения. На школу рассматривают как инструмент идеологической борьбы в защиту капиталистического общественного строя. Но планирование, в свою очередь, неизбежно вызывает потребность в прогнозировании, поскольку именно прогнозы служат важнейшим обоснованием разрабатываемых планов и программ.

С помощью планового регулирования разных сфер общественной жизни государственно-монополистический капитализм пытается преодолеть органически присущую ему анархию производства и получить дополнительный рычаг для развития экономики и социальных отношений в нужном для буржуазного строя направлении. Эта же цель стоит и перед планированием образования. Однако сама природа буржуазных общественных отношений фактически несовместима с подлинно рациональным и дальновидным планированием. Поэтому прогнозирование и планирование образования в капиталистических странах развиваются весьма противоречиво.

Разработанные модели не могут служить основой государственного планирования образования уже потому, что они не охватывают все основные направления государственной образовательной политики. В качестве типичного примера можно привести «Белую книгу» консервативного правительства Великобритании, где предпринималась попытка разработать план развития образовательной системы на десятилетний срок (1970—1980) (11). В этом плане содержались пункты, предусматривавшие развитие строительства учебных заведений, расширение дошкольного воспитания, меры по улучшению подготовки и переподготовки учителей, новый тип высшего образования. Однако в документе, который определял основные направления и конкретные цели государственной политики в области образования на грядущее десятилетие, обходился полным молчанием ключевой и наиболее острый вопрос традиционной селективной системы образования в Англии — вопрос о реформе средней школы. Указанный пример является типичным и подчеркивает односторонность целей буржуазного планирования образования.

Действующие в последние годы планы образования в капиталистических странах содержат главным образом расчеты относительно школьного строительства, эволюции контингентов учащихся и учителей, изменения сроков обучения и т. д. Однако планирование, отражающее лишь количественные аспекты развития образования и его связи с потребностями экономики в кадрах, все

более обнаруживает свою неэффективность. Четко вырисовывается объективная потребность включить в планирование и ряд качественных показателей, характеризующих эффективность образовательной системы. В последние годы эти показатели начали включаться в государственные планы развития образования наряду с количественными.

Кроме ограниченного охвата и односторонности целей планирования необходимо подчеркнуть «индикативный» характер планирования в капиталистическом обществе, о чем говорят и сами буржуазные ученые, в отличие от «императивного планирования» в социалистических странах. Буржуазные ученые утверждают, что этим способом осуществляется «гибкое и эффективное планирование», но в действительности необязательный характер плана программирует его невыполнение, особенно в последние годы, когда наблюдается сокращение финансовых средств, предназначенных для образования.

Растущая неустойчивость капиталистической системы и ее неспособность решить проблемы обучения и воспитания в интересах молодежи и общественного прогресса находят свое глубокое отражение и в попытках регулирования сферы образования. Никакими формами и методами этого регулирования, сколь бы изощренными они ни были, нельзя решить основные противоречия капиталистического общества. Именно эти противоречия капиталистической системы не дают возможность создать научно обоснованные прогнозы, которые были бы положены в основу программ развития просвещения, отвечающих объективным требованиям современности.

Буржуазная педагогическая футурология столь многолика, сколь многолика и буржуазная идеология. Различные группы господствующего класса имеют различные взгляды на будущее, которые обычно включают в себя и взгляды на систему образования в будущем. Предпринимая попытку классификации современной буржуазной футурологии в целом и буржуазной «педагогической футурологии» в частности, можно выделить в ней три основных течения: 1) консервативно-традиционалистское, 2) технократическое и 3) социально-критическое, называемое иногда и гуманистическим.

Создатели консервативно-традиционалистских прогнозов выражают умонастроения той части буржуазного общества, которая мечтает о «добром старом времени», когда эксплуатируемые массы трудящихся работали на своих господ без ропота и недовольства. Они особенно страшатся каких бы то ни было радикальных перемен, считают, что «спасительные» идеи созданы в прошлом, испытаны временем и именно они должны и в будущем лежать в основе организации просвещения.

Технократическое течение отражает интересы той части бур-

жуазии, которая широко использует в своих целях науку и технику. Это самое распространенное и самое влиятельное течение. Его представители видят будущее как «облагороженную» форму капитализма, а будущую систему образования — как улучшенную нынешнюю капиталистическую образовательную систему. Они являются поклонниками «технологического детерминизма».

Социально-критическое течение отражает настроение средней и мелкой буржуазии и значительной части западной интеллигенции, которые колеблются между реформизмом и бунтом. Его представители позволяют себе критиковать те или иные стороны современной общественной жизни, игнорируя при этом коренные различия между капиталистическим и социалистическим обществом и соответственно принципиально различными образовательными системами. Они декларируют, что системы образования в будущем станут «свободными», «антиавторитарными», «ненасильственными» и «бездирективными».

Следует заметить, что границы между указанными выше тремя течениями очерчены нечетко. В конкретных моделях футурологов нередко переплетаются взгляды, характерные не только для одного, а для двух и даже трех течений. Общей чертой является установка на «космополитическое воспитание граждан будущего мирового государства», основанного на религиозной идеологии при неизменном сохранении капиталистической собственности и буржуазного господства. Такое общество способно появиться в результате соответствующей системы образования и воспитания. Подобных взглядов придерживаются, в частности, историк и социолог А. Тойнби (Англия) (12) и футуролог Г. Пихт (ФРГ) (9).

Футурологическая модель системы образования занимает важное место в концепции «постиндустриального общества» известного американского социолога Д. Белла (3). Он утверждает, что капиталистическое общество может быть укреплено посредством проведения образовательной реформы. Белл считает необходимым отбирать одаренных детей из всех общественных слоев, в том числе и из социальных низов, давать им хорошее образование, а затем включать их в качестве специалистов во властвующую элиту.

В постиндустриальном «меритократическом обществе», которое Белл рассматривает как «облагороженный капитализм», руководящая роль переходит от капиталистов к менеджерам, технократам. Капиталистическая собственность не ликвидирована, но она стала «юридической фикцией». Управленческие решения принимаются на основе солидных знаний и научных исследований. Поэтому так важно заботиться о создании «руководящей элиты», «класса специалистов», «образованных рабочих рук». С переходом нынешнего индустриального общества в постиндустриальное центр тяжести сместится с предприятий на университеты, которые

станут активными факторами установления будущей социальной стратификации и преобразования общественной структуры. Именно университеты будут выполнять роль контрольно-пропускных органов для занятия высоких руководящих постов. Для того чтобы они смогли выполнять столь ответственную функцию, университеты, по мнению Белла, должны стать «открытыми системами». Их двери должны быть широко открыты для юношей и девушек всех сословий, вероисповеданий и рас. Таким путем будут созданы одинаковые возможности в начале жизненного пути для всех, стремящихся занять высокие посты в обществе. Но при выходе из университетской системы, на финише учебы равенства не может быть, все будет определяться способностями индивида.

Разумеется, в концепции буржуазного футуролога вопрос о социальной обусловленности желания учиться и возможностях продолжать учебу остается в тени. Не ставится также задача преодоления классового неравенства как существенной предпосылки для осуществления одинаковых возможностей в «образовательном соревновании». В концепции Белла жестокая конкуренция, наблюдаемая в экономической и социальной жизни капиталистического общества, переносится и на систему образования. Школа и университеты должны еще более целенаправленно, чем теперь, воспроизводить и укреплять социальное неравенство во всех поколениях, а ум, знания и способности наиболее одаренных молодых людей предполагается использовать в целях стабилизации и увечковечия эксплуататорской общественной системы.

Требования, предъявляемые к школьным реформам в соответствии с образовательной политикой современной империалистической буржуазии, находят свое выражение у американского социолога А. Тоффлера, автора нашумевшей книги «Шок будущего» (10). Он стремится осмыслить изменения в стиле и образе жизни, в индивидуальной и социальной психологии, в образовании и воспитании, происходящие в результате научно-технической революции.

Согласно Тоффлеру, человечество находится на этапе перехода от индустриального к супериндустриальному обществу. Это будущее супериндустриальное общество характеризуется безудержным ритмом развития, быстро следующими одно за другим изменениями, постоянными нововведениями, непрерывной перегруппировкой людей, растущими нагрузками и перегрузками нервной системы человека. Постиндустриальное будущее угрожает нормальному развитию личности и всего общества.

В наиболее развитых индустриальных странах уже сейчас выявились люди, охваченные шоком. Они неадекватно реагируют на окружающие события, потеряли способность правильно ориентироваться, страдают нервными расстройствами, нередко предаются наркомании, бродяжничеству, половым извращениям. Бес-

спорно, в словах Тоффлера есть известная доля истины. В его представлении о будущем находит свое выражение страх перед неизвестным завтрашним днем, что свойственно для идейно-психической атмосферы современного буржуазного общества.

Классовая ограниченность взглядов Тоффлера проявляется в том, что спасение от грозного будущего он видит не в изменении капиталистического строя, а в усилении «приспособляемости» индивида, развитии его адаптационных возможностей. В целях успешного выполнения этой задачи он считает необходимым разработать «науку о приспособляемости», важным звеном которой явятся вопросы обучения и воспитания. Шок будущего катастрофичен, если он застанет человека неподготовленным для столкновения со «сверхстимуляциями». Для тех, кто пострадал от таких сверхстимуляций лишь частично, следует создать «зоны спокойствия и стабильности», где они смогут восстановить свое нарушенное психическое равновесие. Появится необходимость и в «зонах прошлого» с замедленным темпом жизни, равно как и в «зонах будущего» — с лихорадочным изменением событий. В первую зону войдут люди с узким диапазоном приспособляемости, а во вторую — в целях тренировки выносливости. Тоффлер приходит к выводу, что необходимо разработать «социальную стратегию контроля за изменениями». При этом он и его последователи больше всего, однако, рассчитывают на «обучение будущему».

Нынешняя школа, утверждает Тоффлер, не дает детям ориентировки на будущее. Обучение и воспитание в ней ведутся таким образом, что будто бы история человеческого общества остановится на нашем времени. Образовательная система завтрашнего супериндустриального общества должна давать «совершенно иного типа образовательную подготовку». Оно будет расширять «границы способностей приспособляемости» путем широкого применения «адаптивного обучения». В содержании обучения будут доминировать такие знания, которые позволяют школьникам получать представления о будущем, их ожидающем. Футурология станет важнейшей областью изучения. Она будет представлять не отдельный предмет, а перспективу, которая, пронизывая разные учебные дисциплины, позволит заглянуть в будущее.

Будущая школа представляет, по мнению Тоффлера, «открытую систему», которая будет постоянно меняться. Учащиеся получают образование посредством того, что принимают участие в различных видах деятельности (работают в магазинах, бюро, учреждениях). В самой школе должны быть магазины, типография и т. д. В качестве учителей приглашаются не только педагоги. Границы между школой и жизнью стираются.

Представления Тоффлера и его единомышленников о будущем обществе, его образовательной системе и об ориентации на обучение «будущему» целиком лежат в рамках буржуазной идеологии.

Эти представления исходят из сохранения и дальнейшего развития капиталистической общественной системы. Рекомендуемая образовательная система оказывается удобной «организационной машиной» для включения подрастающего поколения в существующий социальный порядок, воспитания учащихся в духе основных положений буржуазной идеологии и морали.

Подробную модель образовательной системы будущего разработал западногерманский футуролог К. Штейнбух (8). При этом он опирается на труды видных американских социологов и педагогов, что делает его модель особенно показательной для современной буржуазной футурологической мысли.

Штейнбух представляет будущее в виде облагороженного капитализма с демократической формой управления. С позиций буржуазного либерализма он критикует существующее капиталистическое общество и выступает за его обновление посредством ряда реформ, при сохранении социально-политических основ капиталистической системы. Он считает, что «ключом для разрешения социальных проблем послужит образовательная реформа». Изменения психики человека важнее каких бы то ни было изменений общественной среды. С помощью правильно организованного образования может быть изменено и направление политики, а следовательно, и общественного развития.

По Штейнбуху, двигателями человеческой истории являются люди большого ума и сильной воли. Основная задача образовательной системы, функционирующей в расчете на будущее,— это формирование творчески мыслящих и интеллектуально развитых индивидов, с острым моральным сознанием и развитым чувством ответственности. Штейнбух считает, что существующая система образования является негодной для выполнения подобного рода задач. Она представляет «осколок прошлого в веке больших перемен». В новой же образовательной системе «авторитарные отношения» между учителями и учащимися должны быть заменены отношениями «желающих учиться» и удовлетворяющих эти желания. Не случайно само слово «учащийся» заменяется термином «желающий учиться».

Подчеркивая «антиавторитарный характер» будущих школ и университетов, Штейнбух называет их совокупность образовательной системой свободного выбора. Эта система представляет «взаимодействующее единство», которое включит в себя все университеты, общеобразовательные школы и профессиональные училища, а также новейшие технические средства обучения. «Образовательная система свободного выбора» отвергает обязательный учебный план. Она предлагает учебные мероприятия (уроки, лекции, упражнения, семинары, лабораторные занятия, практические занятия и т. д.) по выбору учащихся, которые могут изучать те предметы, которые им больше всего нравятся. Правда,

имеются предложения о наиболее целесообразных «наборах» учебных предметов, но они не обязательны для изучения, а носят только рекомендательный характер. Желаящим учиться представляется самым определить и свою профессиональную подготовку и квалификацию, причем любой человек в любое время имеет возможность пересмотреть свое решение и перейти от изучения одной профессии к другой.

Как мы видим, школы и университеты будущего представляются в модели Штейнбуха как какие-то универсальные магазины по продаже «учебного товара», в которых каждый может купить, то, что ему захочется и в удобное для него время. Сторонники такой системы подчеркивают ее «демократичность» и уважение индивидуальной свободы учащихся. Но в действительности она обрекает на низкий уровень образования детей из той социальной среды, которая не пробуждает у них стремления к научным знаниям, искусству и культуре. При функционировании подобной образовательной системы выходцы из зажиточных семей всегда оказывались бы в привилегированном положении.

Многие из сторонников «технологического детерминизма» утверждают, что будущее общество объединит в себе «хорошие стороны» существующего ныне капиталистического и социалистического строя. Создателями и пропагандистами этой концепции являются Р. Арон, П. Сорокин, Дж. Гэлбрейт, Ян Тинберген и др. Они видят основные причины для сближения, а затем и слияния двух противоположных общественных систем в научно-техническом прогрессе и развитии высокомеханизированного производства. По их мнению, растущее сходство в области образования проявляется в продлении во всех развитых государствах сроков обязательного обучения, все более широком распространении среднего образования, расширении контингентов высших школ, интеллектуализации всего общества. В результате якобы создается образовательная система будущего «единого индустриального общества».

Характерные особенности леворадикального направления в педагогической футурологии ярко проявляются у английского педагога А. Нейлла (7), который в маленькой частной Саммерхилльской школе видит не только прообраз будущей школы, но и «миниатюрный образец будущего безнасилованного общества». Однако, несмотря на внешний радикализм, в сущности, идеи Нейлла не представляют никакой реальной опасности для буржуазного общества. Напротив, крайне индивидуалистические установки Нейлла в конечном счете находятся в полном соответствии с основными принципами буржуазной идеологии.

Значительное распространение получила в капиталистическом мире концепция «дескуликации общества», разработанная американским социологом и педагогом И. Илличем (4).

Концепция «дескулизации общества» не имеет официального характера. Буржуазные власти не собираются ликвидировать школу, а, напротив, стремятся усилить ее как важный политико-идеологический институт капиталистического государства. Тем не менее концепция Иллича используется для обоснования крайне индивидуалистических установок, а также в стремлении властей отпущать как можно меньше средств на развитие просвещения.

Специального рассмотрения заслуживает модель «Европа 2000», которая, исходя из буржуазных футурологических концепций, содержит прогноз развития западноевропейской системы образования. Как показывает его анализ, этот прогноз экстраполирует на будущее те основные тенденции, которые характерны для школьных реформ, проводимых в 70-х гг. во Франции, ФРГ, Швеции, Англии, Италии, Голландии. Таким образом, данный прогноз следует оценивать как попытку наметить основные линии образовательной политики государств западной Европы, рассчитанной на последующие десятилетия.

Прогноз создавался под эгидой Европейского Совета. В его основе лежат 20 разработок, созданных в последнее десятилетие. Разработка прогноза «Воспитание человека для XXI века» шла с 1968 до 1975 г. (5). В опубликованном в 1975 г. прогнозе «Будущее воспитания, модель для общества и образование» (13) были разработаны ориентирующиеся на долгий срок стратегические направления государственно-монополистических реформ в области образования в 80—90-х гг. В 1975 г. был опубликован прогноз «Учиться для нового столетия». Представляя собой завершение исследований, он фиксирует «путь от сегодняшнего кризиса в области образования до схематического представления народного образования, каким оно будет к началу 21-го века» (5, S. VI).

Авторы этих разработок стремятся определить, каким образом западноевропейские системы народного образования должны приспособиться к изменившимся условиям существования империализма с целью преодоления или по крайней мере смягчения его основных противоречий. Как известно, в 50—60-х гг. в буржуазной футурологии превалировали оптимистические прогнозы в отношении развития общества и образования. Являясь важными элементами теорий «индустриального общества» и «постиндустриального общества», а также развивая технократические концепции образования, эти прогнозы преследовали цель опровергнуть ведущую роль рабочего класса как носителя общественного прогресса в нашу эпоху и препятствовать растущему влиянию реального социализма и его политики в сфере образования на народные массы в капиталистическом мире и в развивающихся странах.

Целенаправленная реформистская пропаганда, выраженная в лозунгах «Право каждого гражданина на образование», «Демо-

кратизация общества с помощью образования», «Создание одинаковых шансов для всех», имела целью уменьшить накал борьбы народных масс за демократизацию народного образования, внушить им мысль о внеклассовом характере образовательной политики правящих кругов. Типичным примером указанных выше позиций служит разработанная в ФРГ в 1972 г. программа реформы всей системы народного образования, начиная с дошкольного и вплоть до высшего образования, с помощью которой якобы окажется возможным преодолеть кризис образования.

Но в действительности расширение образования породило множество новых проблем. Увеличилось число нервно-психических расстройств среди учащихся средней школы как результат далеко не всегда возможной, но желаемой целевой установки на высшее образование. Отсюда — страх неудачи, а также дальнейшее усиление карьеризма и крайнего индивидуализма. Буржуазные идеологи, реагируя на эти явления, пропагандировали необходимость более резкого разграничения между образованием для массы и для элиты, а также необходимость усовершенствования методов селекции учащихся. При этом они опирались на реакционные «теории способностей», используя их для подкрепления своих позиций в сфере образовательной политики.

Для буржуазных политиков и педагогов характерна идея, согласно которой расходы на образование становятся важнейшим вкладом в развитие индустриального общества и якобы благодаря такому эволюционному пути будет достигнута демократизация капиталистического общества. Утверждалось, что повышение потребности в квалификации у большей части молодежи приведет к общему повышению образовательного уровня населения и к созданию «одинаковых шансов» на социальное продвижение для всех. Однако обострение противоречий, охватившее в 70-х гг. все сферы общественной жизни капиталистического мира, привело к усилению в буржуазной футурологии пессимистических предсказаний. Возможность осуществления одинаковых прав на образование для всех людей квалифицируется теперь как утопия.

Печатью таких настроений отмечена и модель «Европа 2000». Составители прогноза признают наличие глубоких кризисных явлений в общественной жизни капиталистических стран, включая и сферу образования. «В течение 10 лет,— пишут они,— мы пережили эйфорический подъем, сменившийся затем пессимизмом. Мы надеялись, что расширение школьного образования для всех и улучшение школы создаст более справедливый мир». Но эти надежды не оправдались. Так называемая западная культура, в течение многих лет как будто проникнутая верой в прогресс, сильно поколеблена в последние десятилетия. Перспективы развития образования крайне неопределенны. Авторы считают, что исходным пунктом концепции развития образования должны быть «со-

ображения по поводу противоречий сегодняшнего мира» (5, S. 1).

В модели «Европа 2000» рассматриваются следующие актуальные противоречия как типичные для образовательной политики и педагогики: противоречия между формальным равноправием и существующим в действительности неравноправием; противоречие между школьным образованием и задачами подготовки к жизни; противоречие между общим и профессиональным образованием; противоречие между устаревшими представлениями об обучении и воспитании и стремлениями осуществить современную реформу; противоречие между ориентацией на относительно высокий уровень знаний и умений в ходе обучения и совершенно недостаточными возможностями трудящихся найти применение этим знаниям и умениям в жизни (5, S. 1—22).

В этих противоречиях, подчеркивают авторы, отражается «утратившееся доверие» в отношении поставленных целей, функций и деятельности школы. Этот вывод представляется интересным во многих отношениях. Он отражает, как признают сами авторы, «кризисное состояние сознания» буржуазных ученых. Отсюда неуверенность в правильности избранного направления школьной политики, разочарование в прежних реформах, а также «потеря доверия» к пропагандируемым раньше лозунгам об одинаковых шансах для всех, о социальном равенстве в сфере образования.

Авторы прогноза ведут поиски различных направлений реформ народного образования, анализируют их под углом зрения пригодности предлагаемых путей и методов планирования будущего. В практику прогнозирования воплощается теоретический и методический плюрализм как отражение интересов различных общественных группировок, имеющих между тем то общее, что эти интересы ни на гран не выходят за рамки существующей общественной системы.

В 70-х гг. предпринимаются попытки унификации дифференцированной системы образования. В поисках основополагающих принципов пересматриваются различные теоретические обоснования. Создается множество моделей унифицированной системы образования. Идеологическое и теоретическое их обоснование простирается от ультралевых учений, пропаганды государства без школы до социально-реформистских концепций образования и социально-критических теорий эмансипации, от технократических и элитистских концепций до антропологических или клерикальных взглядов на образование и воспитание. Подобные подходы находят свое отражение в модели «Европа 2000». Эта модель, во-первых, входит в разработку экономической и политической стратегии империализма, а во-вторых, дает новые аргументы для идеологической борьбы против коммунизма (6).

Проект школы Западной Европы в 2000 г. ясно отражает про-

творечность буржуазных прогнозов образования в условиях углубления кризиса капитализма. Он проливает свет также и на стратегические представления Европейского совета о развитии образования. В проекте ясно просматривается стремление правящих кругов сформировать так называемое европейское сознание и поведение людей в духе «Европейского единства» и НАТО. Он нацеливает на более широкое использование образовательных институтов в целях укрепления власти государственно-монополистического капитала.

Авторы модели «Европа 2000» установили, что расширение контингентов средних школ, охватывающих сегодня в США около 80%, а в западноевропейских странах от 25 до 30% всех школьников, не привело к реализации одинаковых шансов для всех и общему повышению уровня образования. Напротив, с одной стороны, с увеличением количества студентов высших учебных заведений возросло число безработных «академиков», а с другой, усилилась тенденция к профессиональной дисквалификации определенной части молодежи. В то же время модель ориентирует на постоянный рост индустриальной продукции в капиталистических странах. Поэтому задача повышения квалификации остается, согласно прогнозу, актуальной и для 80—90-х гг. Отсюда и установка на введение обязательного обучения для всех детей до 16 лет, и требование усилить интеграцию общего и профессионального образования, связь университетов и профессиональных высших учебных заведений. Особенно подчеркивается необходимость постоянной смены учения и труда.

Рассматривая перспективы образовательной политики, модель выдвигает следующие положения и требования:

1. Изменение различных структур системы образования по типу американской или английской.

2. «Регионализация» системы образования и создание центрального государственного управления образованием.

3. Создание новой системы подготовки учителей, обеспечивающей всем занятым в народном образовании возможность постоянного и интенсивного повышения квалификации с тем, чтобы «народному образованию в Европе дать через 25 лет гарантию соответствия уровня его развития изменившимся потребностям населения в преобразованном обществе» (5, S. 141).

4. Новое определение соотношения между образованием и трудом в капиталистическом обществе. Считается необходимым создать более тесную функциональную связь между организациями, отвечающими за образование и связанными с трудоустройством молодежи. Отметим, что эти положения опираются на социально-реформистскую модель преодоления безработицы, один из главных путей которого состоит якобы в перекавалификации молодежи. Пример Швеции показывает, что в результате такой перекава-

лификации юноши и девушки, овладевая тремя-четырьмя профессиями, оказываются опутанными долговыми обязательствами, оставаясь при этом без постоянного места работы.

5. Наконец, выдвигается требование государственного контроля над педагогическими нововведениями, задача которого — обеспечить еще большую зависимость народного образования от политических, идеологических и экономических целей и стремлений интернационального монополистического капитала в Западной Европе.

Рассмотренные выше взгляды на образование в будущем не исчерпывают всей панорамы буржуазной педагогической футурологии. Можно было бы привести здесь еще ряд концепций. Однако все эти «предвидения» в конечном счете родственны по той социальной роли, которую они выполняют, по своей идеологической и политической целенаправленности.

Бесспорна их антикоммунистическая функция. Ни одна из рассмотренных концепций не исходит из ликвидации в будущем капиталистических общественных отношений и не прогнозирует воспитание и образование, которое готовило бы нынешнее молодое поколение к построению общества без эксплуатации человека человеком. Напротив, прогнозируется такая система образования и воспитания, которая внушала бы молодежи представление о вечности капиталистических порядков и формировала бы убежденных сторонников буржуазного строя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Карл Маркс.— Полн. собр. соч., т. 26.
2. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. О буржуазной педагогической футурологии.— Сов. педагогика, 1970, № 8.
3. Bell D. The Post-industrial Society: the Evolution of an Idea. The Coming of Post-industrial Society. N. Y., 1973.
4. Illich J. Une societe sans ecole. Paris, 1971.
5. Lernen für ein neues Jahrhundert. Eine Studie der Europäischen Kulturstiftung. bearbeitet von Gabriel Fragniere. Frankfurt-am-Main, 1976.
6. Malkova Z. A. Die marxistisch-leninistische Lehre über den Klassencharakter der Bildung und grundlegende Aufgaben der kritischen Analyse der Strategie des gegenwärtigen Kapitalismus auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung der Jugend.— In: Beiträge zur Schulpolitik und Pädagogik des Auslands, Heft 1/77.
7. Neill A. S. Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Hamburg, 1971.
8. Steinbuch K. Mensch, Technik, Zukunft. Stuttgart, 1971.
9. Pricht G. Prognose, Utopie. Planning. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt. Stuttgart, 1967.
10. Toffler A. Der Zukunftsschock. Bern, 1970.
11. Thomas J. Les grands problemes de l'education dans le monde. Paris, 1975.
12. Toynbee A. Surviving the Future. London, 1971.
13. Zukunft der Erziehung. Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen. München, 1975.

8. О некоторых методологических аспектах «сравнительной педагогики»

Обеспокоенная успехами реального социализма, ростом его влияния на широкие массы трудящихся стран капитала, буржуазия все более активно использует область народного образования уже не только как важнейшее средство формирования мировоззрения, но и как орудие борьбы за возвращение мирового господства. Особую активность в этой области буржуазия развила в середине 50-х гг., когда капитализм вступил в третий этап общего кризиса. Именно в эти годы на Западе появилась и получила широкое распространение в высших и средних учебных заведениях, осуществляющих подготовку учителей, новая учебная дисциплина «Сравнительная педагогика». Бывший главный редактор американского журнала «Comparative Education Review» Андреас М. Казамиас писал на его страницах, что «...первые сознательные попытки организовать, учредить и развить сравнительное изучение образования начались в Соединенных Штатах только в середине 1950-х годов» (19, р. 153). Одновременно он указывал на то, что данную дисциплину «рассматривали как предмет социальной, философской и гуманистической основы образования» (19, р. 154).

В число видных компаративистов в те годы входили Ф. Хилькер (ФРГ), Дж. Лоурайс и Б. Холмз (Англия), М. Дебесс (Франция). В США — Дж. Берей, В. В. Брикман, В. Х. Джонсон, Д. Х. Рид и др.

Во второй половине 50-х гг. появились и первые учебники «сравнительной педагогики» в ведущих буржуазных странах, а также в ряде стран Латинской Америки и Юго-Восточной Азии. Публикуя значительный фактический материал о состоянии просвещения в различных странах и регионах мира, который представляет определенный интерес, педагоги-компаративисты прежде всего выполняют четкий политический заказ правящей буржуазии — возвести преграду на пути проникновения в страны капитала правдивой информации о социальном опыте реального социализма в области народного образования и прежде всего воспрепятствовать распространению в этих странах классового, марксистско-ленинского подхода к анализу процессов развития образования. При этом «сравнительная педагогика» используется главным образом как средство пропаганды тех буржуазных социально-политических концепций и взглядов, которые противопоставляются марксистско-ленинской идеологии.

В середине 50-х гг. основным средством идеологической защиты капитализма выступал буржуазный реформизм, на почве которого и развивались в этот период такие концепции, как теория конвергенции различных социально-экономических систем, теория

единого индустриального общества и т. д. Теория конвергенции стала методологической основой «сравнительной педагогики».

Один из ведущих теоретиков конвергенции председатель Комитета планирования развития Организации Объединенных Наций профессор Высшей экономической школы в Роттердаме Ян Тинберген в статье «Что говорит в пользу теории конвергенции?» писал: «Как известно, различия между коммунистической и западной экономическими системами, согласно теории конвергенции, постепенно становятся все менее значительными... Дальнейшие изменения будут идти по линии создания оптимального социального строя, т. е. такой организации общества, которая при данных естественных и технических условиях обеспечивает максимальное благосостояние» (27, S. 47).

Распространилась теория конвергенции и на область образования и педагогики. Показательно, что западногерманский автор Д. Гловка в статье «Теория конвергенции и сравнительное изучение вопросов образования» писал: «Явления конвергенции рассматриваются прежде всего как феномен экономики. Но они охватывают и другие сферы общественной жизни: естественные науки, социологию, этику, педагогику и др.» (17, S. 532). Носителем и выразителем теории конвергенции в области образования и выступила «сравнительная педагогика», пропагандировавшая идею сближения буржуазной и социалистической систем образования. «Теория конвергенции,—отмечал Д. Гловка,— может быть связана с мыслью об эмансипации и представлением развития общества либо в направлении к социализму, либо к капитализму; однако она может основывать свои положения также и на технократических тенденциях в обеих системах и затем способствовать прогнозированию перспективы с историко-философским обоснованием... Сравнительная педагогика могла бы, по-видимому, существенно помочь этому исследованию и вскрыть сферы деятельности в области народного образования и его связи с обществом» (17, S. 540). При этом от представителей «сравнительной педагогики» правящая буржуазия потребовала четкой идеологической направленности как критериев, применяемых для оценки педагогических явлений, так и разрабатываемых ими положений. «Ввиду того, что сравниваются коммунистические и западные проблемы образования,—пишет другой западногерманский педагог О. Анвайлер,— следует говорить об «идеологическом системном центризме», то есть о направленности оценочных критериев на соответствующую политико-идеологическую систему» (5, S. 906).

Спекулируя на некоторых внешне сходных проблемах развития просвещения в странах с различным социальным строем, вызванных главным образом экономическим развитием, педагоги-компаративисты пытаются исподволь доказывать «незаконмерность» существования социалистического социально-экономи-

ческого строя и его системы народного образования, стремятся убеждать в неизбежности общества капитала и его принципов образования, отвлекая тем самым внимание педагогов капиталистических и развивающихся стран от опыта школы стран социализма. Вместе с тем они стремятся выхолостить классовое содержание марксистско-ленинской педагогики, принципов социалистического школьного образования, представить дело таким образом, что у педагогики и школы социализма якобы нет ничего качественно нового.

Ученые-марксисты рассматривают теорию конвергенции как идеологическую диверсию. «Цель идеологической диверсии преследует теория «конвергенции», имеющая и педагогические аспекты,— отмечалось в журнале «Советская педагогика».— Спекулируя на том, что нынешнее развитие экономики и техники предъявляет известный комплекс сходных требований к школьному образованию в странах с различным общественно-политическим строем, некоторые западные педагоги говорят о всеобщем характере «кризиса образования», о том, что реформы школы в капиталистических и социалистических странах идут якобы по конвергентным путям» (3, с. 8).

В конце 50-х гг. профессором «сравнительной педагогики» Женевского университета Педро Россельо была разработана так называемая «теория педагогических течений» (25), в которой он сделал попытку доказать общность тенденций развития образования во всех странах мира независимо от их социального строя. Им был разработан «сравнительно-предсказательный» метод изучения, базирующийся на конвергентной методологии. Подменяя законы общественного развития транснациональными «законами» общности педагогических явлений в государствах с различным социальным строем, Россельо стремился воплотить конвергентную методологию в процессе изучения зарубежного опыта в области образования.

Анализ ряда учебников и учебных пособий по «сравнительной педагогике» тех лет (18; 21; 30) также приводит к выводу о том, что характерным для них является пропаганда применения конвергентной методологии к изучению и проведению исследований зарубежного опыта школьного образования. Проявляется это в следующем: во-первых, в указанных учебниках и учебных пособиях авторы опускают социально-экономический аспект при характеристике различных общественных систем, составной частью или компонентами которых являются системы народного образования; во-вторых, они игнорируют законы общественного развития, подменяя их рассуждениями об общих тенденциях развития тех или иных аспектов народного образования в государствах с различным социально-экономическим строем.

Помимо своей внутренней функции, когда она выступает как

педагогическая дисциплина, «сравнительная педагогика» имеет и функцию внешнюю, т. е. используется как средство пропаганды буржуазной идеологии среди работников просвещения в международном масштабе, в частности в рамках таких специализированных межправительственных организаций, объединяющих представителей государств различных социальных систем, как Международное бюро просвещения (МБП) и ЮНЕСКО.

Разработанный П. Росселью «сравнительно-предсказательный» метод применялся секретариатом МБП, вплоть до его слияния с ЮНЕСКО в 1969 г., при анализе педагогической информации и документации, поступавшей от стран — участниц ежегодных сессий Международной конференции по народному образованию (МКНО), которые созывались совместно МБП и ЮНЕСКО, а также в подготовке публикаций МБП.

Приверженцы теории конвергенции в МБП выдвигали идею создания некоего свода международных правил развития народного образования, приемлемого для всех стран мира и изложенного в форме сборника рекомендаций очередных сессий МКНО, т. е. создания «кодекса», который вобрал бы в себя некоторые достижения социализма в области образования, но сохранил бы при этом нетронутыми принципы буржуазной системы просвещения. Во введении к сборнику рекомендаций, принятых на сессиях МКНО с 1934 г., директор МБП профессор Жан Пиаже утверждал: «Публикуемые рекомендации... образуют определенную Хартию или Международный кодекс народного образования, плоть педагогической доктрины, значение которой было бы трудно недооценить» (8).

Разумеется, не каждый педагог-компаративист является сознательным участником идеологических диверсий. Но несомненно, что наиболее реакционные круги западных стран стремятся, внедряя принципы «сравнительной педагогики», использовать и каналы многостороннего международного сотрудничества в области образования для формирования удобного буржуазии сознания, что превращает соответствующие специализированные международные организации в арену острой идеологической борьбы.

Дальнейшее углубление общего кризиса капитализма, в том числе и кризисные явления, порожденные научно-технической революцией в конце 60-х — начале 70-х гг. вынудили буржуазных идеологов активизировать поиск новых прогнозов развития их общества. В области буржуазного реформизма в эти годы появляются концепции «постиндустриального общества» и «технотронной эры», выдвинутые американскими идеологами Д. Беллом и З. Бжезинским. По их мнению, на основе новейших достижений науки и техники будет складываться новое общество, руководящую роль в котором призвана выполнять высокообразованная и технически грамотная элита. По словам

3. Бжезинского, «знание становится орудием власти, а эффективная мобилизация таланта — важным способом обрести эту власть» (10, р. 12).

В рамках концепции «технотронного общества» З. Бжезинским была сформулирована теория формирования «планетарного сознания» прежде всего у «интеллектуальной элиты», которая, по его мнению, «будет иметь крайне интернационалистские или мировые принципы и взгляды на будущее» (11, р. 87), т. е. будет обладать транснациональным сознанием. Как он указывал, ей будут присущи «не ограниченные национальными традициями и интересами точки зрения, зависящие больше от функции, которую они выполняют, чем от страны, выходцами из которой они являются» (11, р. 87). Эти «предсказания» относились и к области образования, просвещения.

Если в 50-е и 60-е гг. сторонники теории конвергенции еще признавали возможным существование социализма наряду с капитализмом, хотя и проповедовали слияние этих двух социально-экономических формаций в каком-то новом обществе будущего, вобравшем в себя частично социальные достижения социализма, но сохранившем частную собственность на орудия и средства производства, то теперь З. Бжезинский называл единственным путем в новое будущее общество — подражание «исключительному» американскому опыту. «Сегодня Америка — единственное творческое общество, — писал он, — все остальные сознательно или бессознательно подражают ему» (9, р. 21—22). Социальный опыт реального социализма З. Бжезинский отбрасывал полностью.

Дальнейший рост мощи мировой социалистической системы и ее влияния на ход мирового революционного процесса привели к появлению в конце 60-х гг. новейших буржуазных социально-политических концепций, обусловивших кризис «сравнительной педагогики», основанной на теории конвергенции. Новой методологической основой «сравнительной педагогики» в эти годы становится теория формирования транснационального, глобального, «планетарного сознания». Американский компаративист Дж. Бердей стал утверждать, что «сравнительная педагогика помогает формировать граждан мира», а «международные исследования должны постепенно содействовать приходу единого транснационального сознания. В этом деле сравнительная педагогика призвана играть решающую роль» (7, р. 525).

В деятельность, направленную на формирование «планетарного сознания», включились крупнейшие высшие учебные заведения, университеты буржуазных стран. Например, Женевский университет включил в учебную программу своего факультета психологии и педагогических наук изучение роли «сравнительной педагогики» в развитии этого процесса. Обосновывая программу курса

«сравнительной педагогики», профессор Женевского университета Пьер Фюртэр отмечал необходимость внушать будущим педагогам, «что «наши» проблемы являются общими для любого постиндустриального общества; что, несмотря на наш «нейтралитет», мы являемся составной частью единой транснациональной системы; что мы не можем быть безразличными к тому влиянию, которое наши модели,— модели страны Песталоцци,— могут оказывать на модели слаборазвитых стран» (15, р. 3). В учебную программу курса «Сравнительная педагогика» Женевского университета был включен цикл лекций и практических занятий, носящий общее наименование «Сравнительная педагогика в планетарном мире» (28, р. 3).

В 1978 г. Женевским университетом было выпущено учебное пособие по курсу «Сравнительной педагогики», авторы которого одну из основных задач этой дисциплины определяют как оказание помощи педагогам в том, чтобы «освободиться от этноцентризма» и тем самым открыть возможность «углублять следующую основную гипотезу: школьные системы имеют тенденцию формироваться и определять свою структуру по одной единственной модели», под которой подразумевается «модель, разработанная в постиндустриальных обществах» (29, р. 1). Поэтому основное внимание в учебном пособии уделено «интеграции в единую транснациональную систему» (29, р. 28—41) в области народного образования путем, в частности, борьбы с так называемым «этноцентризмом».

Концепция борьбы с «этноцентризмом» — относительно новое явление в «сравнительной педагогике». Распад мировой колониальной системы и вступление ряда молодых независимых стран на путь некапиталистического развития вынудили империалистическую буржуазию активизировать поиск более гибких и уточненных форм духовного подчинения стран, добившихся политической независимости. Выражением этих стремлений и стало появление в «сравнительной педагогике» данной концепции, направленной на формирование «планетарного сознания» работников просвещения, прежде всего развивающихся стран, на основе новейших буржуазных социально-политических концепций, отбрасывающих полностью социальный опыт реального социализма, в том числе и в области просвещения, что открыто признается самими педагогами-компаративистами. Так, П. Фюртэр несколько витиевато, но откровенно утверждает: «Эта борьба с этноцентризмом, за взаимопонимание не имеет ничего общего с дешевыми сентиментализмом и подозрительным вкусом к «гуманным встречам». Это поистине всеобщее дело, которое, само по себе, обяжет каждого преобразиться, чтобы стать частью единого мирового сообщества блестящих ученых, полезных для человечества. Именно центральную концепцию социальной полезности снова откры-

вает этот враждебно относящийся к любой марксистской мысли человек, не отдавая себе, возможно, отчета во всех ее применениях в политике» (16, р. 255).

Отсюда включение в обязательный для студентов Женевского университета список литературы по «сравнительной педагогике» таких книг, как Р. Прейсверк и Д. Перро «Этноцентризм и история» (24), К. Акселос «К планетарной мысли» (6), выпущенной ЮНЕСКО книги Э. Фор и др. «Учиться быть» (12) и др. Авторы книги «Этноцентризм и история» сделали, например, попытку доказать, что советской общеобразовательной школе в деле формирования взглядов учащихся на историю общества в целом, и историю развивающихся стран, присущи якобы те же недостатки, которыми страдает буржуазная школа, и в первую очередь школа бывших колониальных держав. Отметив, например, в учебниках истории стран Запада ряд недостатков в освещении истории развивающихся стран Африки, Азии и Латинской Америки, такие, в частности, как привитие учащимся общеобразовательных школ чувств национального превосходства, забвение коренных интересов народов самих развивающихся стран и т. д., Р. Прейсверк и Д. Перро распространяют эти пороки буржуазной школы и на советские учебники истории. Свой подход они «оправдывают» включением социалистических стран Европы в число стран «Запада», «ибо, — как они утверждают, — марксистско-ленинская идеология имеет западное происхождение и ценности, используемые этой идеологией, например в области взаимоотношений между человеком и природой, также являются западными» (24, р. 25).

Таким образом, в современных условиях идеологической борьбы «сравнительная педагогика» используется буржуазией в целях маскировки ее политики неоколониализма в области народного образования, путем, с одной стороны, формирования у педагогов развивающихся стран убеждений в том, что буржуазная педагогика якобы борется с пережитками колониализма в школьном образовании, с другой — стремлением представить в их глазах педагогику и школу социализма носителями тех же пороков, которые присущи школе империалистических держав.

Теперь международными межправительственными организациями в области образования применение методологических принципов «сравнительной педагогики» закрепляется в основополагающих документах. Так, в новом уставе Международного бюро просвещения признано, что оно является «международным центром сравнительной педагогики» (4, с. 9).

На смену разработанному П. Росселью «сравнительно-предсказательному» методу в деятельность секретариата нового «Международного бюро просвещения» пришел так называемый «глобальный метод». В 1970 г. директором МБП был назначен известный на

Западе теоретик-компаративист Л. Ферниг, которого аргентинский профессор «сравнительной педагогики», автор учебника «Сравнительная педагогика. Теория и методология» А. Д. Маркез именует «теоретиком и пропагандистом методологического подхода этого типа» (22, р. 172). В своей работе «Глобальный подход в сравнительной педагогике» Л. Ферниг писал: «Вместо того, чтобы отталкиваться от какой-либо одной школьной системы, надо «брать отправным моментом весь мир в целом» и устанавливать международные нормы, на основе которых можно было бы изучать любую отдельную систему образования» (14, р. 295—305). Так, Л. Ферниг предложил, пользуясь его терминологией, «денационализировать» педагогические исследования.

Использование «сравнительной педагогики» как средства идеологической индоктринации работников просвещения на основе новейших буржуазных социально-политических концепций общественного развития теперь признается буржуазными педагогами-компаративистами открыто. Например, английский профессор Э. Д. Кинг утверждает, что «это близкое родство в развитии сравнительных изучений образования шагает в ногу с аналогичными направлениями в социальных науках...» (20, р. 32).

Однако следует отметить, что подобная пропаганда «надклассового» транснационального подхода к формированию идеологических взглядов работников просвещения, к вопросам развития образования в государствах с различным социальным строем; встречает острую критику со стороны прогрессивных педагогов в буржуазных странах. Так французский педагог-марксист Жорж Снидерс в опубликованной им в 1976 г. книге «Школа, класс и классовая борьба» прямо указал на то, что «призыв к священному союзу всех — это отрицание социального конфликта. Редко заходили так далеко в отказе принимать во внимание не только классовую борьбу, но вообще различия интересов и стремлений внутри общества» (26, р. 209).

Во второй половине 70-х — начале 80-х гг. правящая буржуазия ряда стран Западной Европы и США стала занимать все более жесткие идейно-политические позиции как во внутренней, так и во внешней политике. Президент США Р. Рейган, выступая в британском парламенте 8 июня 1982 г., объявил новый «крестовый поход» против Советского Союза, социализма, призывая «оставить марксизм-ленинизм на свалке истории». Все это явилось реакцией на усиление борьбы трудящихся за свои права, на эволюцию общественного сознания влево, на ослабление роли империалистических государств в мире. Агрессивному курсу воинствующих кругов империализма КПСС, советское государство противопоставляют неизменный ленинский курс мирного сосуществования. «Это — курс на построение прочного, справедливого, демократического мира на началах подлинной национальной не-

зависимости и суверенитета всех народов, уважения их права без какого-либо вмешательства извне определять свой путь развития» (1).

Буржуазный реформизм все отчетливее стал уступать место консерватизму, так как либерально-реформистская идеология была уже не в состоянии объяснить причины социальных потрясений 70-х гг. и не оправдала возложенную на нее социальную функцию. Как утверждал американский идеолог-консерватор М. Эванс, «главная причина возрождения консерватизма состоит в том, что либерализм привел страну на грань катастрофы» (13, р. 43). Для сегодняшней позиции консерваторов характерно признание усиления государственной власти в области социальных отношений и ведущей роли рыночных отношений в экономике. На эти позиции уже перешли некоторые известные в прошлом как теоретики реформизма буржуазные ученые.

В нашем сознании консерватизм вполне обоснованно ассоциируется с реакционной идеологией, враждебной просвещению, ибо как тип мышления консерватизм свойствен тем классам и группам антагонистического общества, которые исторически себя изжили. Тем не менее его сторонники на Западе «предпринимают сегодня энергичные усилия для преодоления этого «глубоко укorenившегося предрассудка», для создания некоего нового образца консерватизма как идеологии, преследующей просветительские цели» (2, с. 129). Поэтому и находят свое отражение консервативные взгляды в «сравнительной педагогике». В число современных американских педагогов-компаративистов консервативного направления входят новый редактор журнала «Компаратив эдьюкейшн ревью» Ф. Альтбах (университет Буффало), Я. Такер (университет Флориды), Т. С. Попкевиц (Висконсинский университет) и др. (23).

Анализ некоторых методологических аспектов «сравнительной педагогики» свидетельствует о том, что в этой буржуазной педагогической дисциплине, используемой империалистической буржуазией как средство формирования угодного для нее мировоззрения, под вывеской сравнения преподносится либо, в лучшем случае, частичное заимствование, либо полная элиминация социального опыта реального социализма в области образования, ибо подлинное сопоставление результатов развития образования двух систем-антиподов складывается не в пользу отживающего свой век мира капитала.

Вместе с тем диалектический подход к буржуазной концепции воспитания «планетарного сознания» выдвигает необходимость учитывать наличие объективно существующих у человечества общих проблем. Это делает столь актуальным международное сотрудничество в использовании массовой школы для воспитания у подрастающего поколения стремления отстоять и укрепить мир,

для привития интереса к решению всемирной задачи охраны окружающей среды. Однако этот подход одновременно обуславливает потребность принимать во внимание наличие и таких проблем, которые в силу своего классового содержания связаны с социальными функциями педагогики и школы противоборствующих социально-экономических систем и поэтому не могут и не должны рассматриваться вне их социального контекста.

Моделирование «технотронного общества», берущее за основу «общество американского образца», а также воспитание «планетарного сознания» граждан, которое империалистическая буржуазия пытается насаждать, используя в данном случае «сравнительную педагогику», обнаруживает классовый подход буржуазии и к международному сотрудничеству стран различных социальных систем в области образования. В связи с этим перед представителями подлинно прогрессивной педагогики стоит задача — разоблачать подобные идеологические диверсии. Лишь совместное решение действительно глобальных проблем и прежде всего сохранение и упрочение мира составляют суть курса на мирное сосуществование государств с различным социальным строем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорогой мира и созидания. «Правда», 1 декабря 1982 г.
2. Григорьян Б. Т. «Просвещенный» консерватизм. Вопросы философии, № 12, 1979.
3. Усилить критику идейных и методологических основ буржуазной педагогики.— Сов. педагогика, № 2, 1971.
4. ЮНЕСКО: МБП. Сборник основных документов. Женева, 1977.
5. Anweiler O. Von der „Ostpädagogik“ zur Vergleichenden Bildungsforschung. Osteuropa, H. 12, Dez. 1971.
6. Axelos K. Vers la pensée planétaire. P., 1964.
7. Bereday G. L'analyse comparée en éducation. UNESCO. — Perspectives, Vol. VII, N 4, 1977.
8. BIE. Recommendations 1933—1960. Conférences internationales de l'instruction publique. Geneve, 1960.
9. Brzezinski Z. America in the Technotronic Age. N.—Y., 1967.
10. Brzezinski Z. Between Two Ages. N.—Y., 1970.
11. Brzezinski Z. La révolution technétronique. Calmann—Levy, 1971.
12. Faure E. et autres. Apprendre à être. UNESCO — Fayard, P., 1972.
13. Evans M. Conservatism.— American Opinion. June, 1975.
14. Fernig L. El enfoque global en educacion comparada. В кн.: Marquez A. D. Educacion comparada. Teoria y metodologia, Buenos Aires, 1972.
15. Furter P. Reflexions sur l'étude, l'enseignement et les recherches en éducation comparée en Suisse. Genève, 1976.
16. Furter P. Pierre Bovet: épistémologue et témoin de la paix.— Archives de psychologie, Vol. XLVI, N. 179, 1978.
17. Glowka D. Konvergenztheorie und Vergleichende Bildungsforschung.— Bildung und Erziehung, H. 6, 1971.
18. Hilker F. Vergleichende Pädagogik. München, 1962.
19. Kazamias A. M., Schwartz K. Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: an Interpretation.— Comparative Education Review, Vol. 21, N 2/3, 1977.

20. King E. J. *Other Schools and Ours. Comparative Studies for Today*, L., 1979.
21. Lama E. *Introduzione allo studio della pedagogia comparata*. Torino, 1972.
22. Marquez A. D. *Educacion comparada. Teoria y metodologia*. Buenos Aires, 1972
23. Popkewitz T. S., Tabachnik B. R. *Study of Schooling. Field Based methodologies in Educational Research and Evaluation*. N.—Y., 1981.
24. Preiswerk R., Perrot D. *Ethnocentrisme et histoire*. P., 1975.
25. Rossellò P. *Teoria de las corrientes educativas*. Buenos Aires. 1960.
26. Snyders G. *Ecole, classe et la lutte des classes*. P., 1976.
27. Tinbergen J. *Was spricht für die Konvergenztheorie?* — *Wirtschaftswoche*, N 52, 23 Dez., 1970.
28. Université de Genève. FAPSE. *Education comparée I. Année académique 1975/1976*.
29. Université de Genève. FAPSE. *Cours d'éducation comparée*, 1978.
30. Vexliard A. *Pedagogie comparée*. P., 1967.

Раздел II. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ГОСУДАРСТВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Усиление реакционных тенденций в политике капитализма в области образования

Общая стратегия капитализма, подчиненная накоплению богатств в руках меньшинства и сохранению социального неравенства, находится в остром противоречии с интересами и устремлениями широких масс трудящихся. Для осуществления своей антинародной политики буржуазия во всех странах, указывал В. И. Ленин, пользуется двумя методами. «Это, во-первых, метод насилия, метод отказа от всяких уступок рабочему движению, метод поддержки всех старых и отживших учреждений, метод непримиримого отрицания реформ... Второй метод — метод «либерализма», шагов в сторону развития политических прав, в сторону реформ, уступок и т. д.» (1, с. 67). Эти два метода, подчеркивал В. И. Ленин, то сменяют друг друга, то переплетаются вместе в различных сочетаниях.

Современность с ее динамичными и сложными социальными процессами приносит яркие свидетельства того, как капитализм пытается приспособиться к изменяющимся условиям. В период развертывания научно-технической революции все планы на укрепление своего господства капитализм связывал с новейшими достижениями науки и техники. В буржуазной идеологии царило бодрое настроение, создавались различные теоретические конструкции, предсказывавшие поступательное движение капиталистической системы. Марксисты отмечали, что современный государственно-монополистический капитализм ведет политику приспособления. «Отсюда — стремление буржуазии применять более замаскированные формы эксплуатации и угнетения трудящихся, ее готовность в ряде случаев идти на частичные реформы, с тем чтобы по возможности удерживать массы под своим идейным и политическим контролем» (3, с. 15). Различного рода реформы, перестройки, поиски новых путей регулирования социальных процессов составляли важную часть политики капитализма в 50—60-е гг. во всех областях общественной жизни, включая образование.

Сфера образования в 60-е гг. подвергалась интенсивному формированию. Насущная потребность в повышении образовательного уровня трудящихся, возникшая в результате превращения науки в непосредственную производительную силу, вызвала количественный рост всех звеньев образовательной системы, особенно среднего и высшего. В результате принятых законов о продлении среднего обязательного обучения в промышленно развитых

капиталистических странах число учащихся в средних и после-средних учебных заведениях возросло в 1,5—2 раза, что вызвало некоторую демократизацию состава обучающихся.

Резкий рост числа учащихся, продолжающих обучение после основной школы, подорвал основы элитарности среднего образования. Дуалистическая система образования с двумя неравноценными путями обучения — элитарным и тупиковым — не удовлетворяла потребности капиталистического производства в квалифицированных кадрах. Она вызывала справедливое возмущение трудящихся своим явным антидемократизмом и дискриминационной направленностью. В этих условиях широкое признание получила идея слияния народных и академических школ в одном учебном заведении — «объединенной» школе.

Правительственный закон в Англии (1965) предложил постепенный переход к «объединенной» школе, в которой должны объединиться существовавшие ранее отдельно грамматическая и тупиковая современная школа. Во Франции появились общеобразовательные колледжи и лицеи общего и технологического образования, смягчившие существовавший ранее дуализм общего образования.

Интенсифицировались попытки модернизации содержания образования, форм и методов обучения. В Англии, США, Франции и других странах к разработке модернизированных школьных программ приступили национальные комиссии, в которые вошли крупнейшие ученые — физики, химики, математики, биологи. На средства частных фондов были созданы новые учебники, учебные пособия, на которые возлагались большие надежды, ожидался качественный скачок в уровне знаний.

Велись поиски путей повышения эффективности учебно-воспитательных учреждений в выполнении функций, возложенных на них буржуазным государством. В сферу образования внедрялись методы планирования, программирования, системного анализа. Заметно возрос объем научно-педагогических исследований. В ряде стран были созданы крупные национальные исследовательские центры, занимающиеся проблемами образования и воспитания, расширялась информационная служба в области просвещения.

В условиях реформирования буржуазная педагогика была полна надежд и оптимистических проектов. Со страниц журналов и книг не сходили слова «революция в образовании», «равенство образовательных возможностей» и т. п. Эта обстановка способствовала в известной мере либерализации буржуазно-педагогической мысли, разворачиванию исследований, вскрывающих причины и конкретные проявления неравенства в образовании и намекающих пути его преодоления.

Однако научно-техническая революция не только не стабили-

зирует капиталистическую систему, как надеялись правящие классы стран капитализма, а, наоборот, ведет к воспроизводству социальных антагонизмов в еще больших масштабах и с еще большей остротой. Научно-техническая революция, несущая с собой требования, которые могут быть реализованы в полной мере лишь социалистическим типом общества, не только обострила все прежние противоречия капитализма, но и породила новые. Общий кризис капитализма углубляется и приобретает в современных условиях новые качественные черты.

Государственно-монополистическое регулирование, широко применяемое для оживления экономики, выявило свою неспособность справиться со стихийным характером развития капиталистического хозяйства. В 70-е гг. произошел резкий спад производства в промышленно развитых странах капитализма. Характерной чертой современного кризиса капиталистического производства является дополнение его энергетическим, сырьевым, валютным кризисами и все усиливающейся инфляцией.

В Отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду партии отмечалось: «Капитализм, конечно, не застыл в своем развитии. Но он переживает уже третий за последние десять лет экономический спад» (4, с. 20).

Экономический спад, переживаемый современным капитализмом, сопровождается глубокими кризисными явлениями в области политики, идеологии, морали.

Ярко выявившаяся неспособность капитализма решать сложные проблемы современной эпохи, углубление его общего кризиса вызвали явления, которые буржуазными специалистами квалифицируются как «кризис доверия к системе». Рабочий класс в союзе с другими слоями трудящихся развертывает широкое наступление против существующей социально-политической системы, ярко демонстрирующей свое несоответствие прогрессивному движению человечества.

В обстановке растущего недоверия к капиталистической системе, расширения влияния на сознание трудящихся масс достижений реального социализма буржуазное государство в тесном единстве с монополиями меняет свою политику. Реакционные круги крупного капитала пытаются найти выход, ограничивая демократические и социальные права народных масс и перекладывая бремя кризиса на их плечи. В действиях государственно-монополистического капитализма все большее место занимают методы репрессий, подавления, насилия, метод поддержания старых и отживших учреждений, о которых писал В. И. Ленин. В политике современного капитализма эти методы приобретают большой удельный вес, и с их помощью он пытается ныне укрепить свои позиции в борьбе против социализма.

Усиление реакционных тенденций четко просматривается и в

школьной политике капиталистических кругов. Их конкретные проявления разнообразны и захватывают различные участки обширной сферы образования. Ярким свидетельством смены методов в школьной политике является сокращение масштабов и объема реформ в области образования. Уже в начале 70-х гг. администрация США признала реформирование общеобразовательной школы «слишком дорогостоящим» и «малорезультативным». Американский конгресс из года в год уменьшает ассигнования на программы, принятые в 60-х гг.— период интенсивных реформ. Так, в 1976 г. вдвое были сокращены расходы на программу «Право на чтение» и на компенсирующие программы для детей из малообеспеченных семей, на четверть сокращены расходы по статье «Обучение английскому языку детей, для которых он не является родным» и т. д. (14, р. 215). Показательно, что наибольшим сокращениям подверглись расходы по тем программам, которые предусматривали помощь детям беднейших слоев американского общества, ориентировались на смягчение социального неравенства и дискриминации в области образования.

Тенденция к сокращению школьных бюджетов наблюдается в Англии, Франции, ФРГ и других странах. Увеличивая военные расходы, консервативное правительство Англии сократило расходы на общественные нужды на 4,5 млрд. фунтов стерлингов. От этого в первую очередь пострадало образование. В 1979—1980 гг. школьный бюджет был сокращен на 7,5%. В результате приостановлено школьное строительство, сокращены закупки учебного оборудования. Только в 1980 г. ассигнования для закупки книг и учебных материалов уменьшены на 20% (13, р. 8). Резко выросла стоимость учебников. Для троих детей, обучающихся в школе, расход на учебники составляет почти месячную зарплату семьи.

Сокращение школьных бюджетов ведет к переполнению классов и увольнению учителей. В капиталистических странах появились «лишние» учителя, пополнившие армию безработных. В 1978/79 учебном году в Англии насчитывалось 20 тыс. безработных учителей, в крупных городах США школы ежегодно лишаются нескольких тысяч учителей.

Возросло число школ-банкротов. В 1978 г. школы г. Кливленда не могли открыться из-за отсутствия средств, в 1976 г. учебный год в школах штата Огайо был сокращен на две недели опять же из-за нехватки средств на их содержание (9, р. 19).

Капитализм свертывает реформы, направленные на известное устранение дуализма школьной системы. Объявленный лейбористским правительством переход к объединенной школе от трех типов неравноценных школ заторможен консерваторами. Подготовлен новый законопроект, восстанавливающий в своих правах грамматическую школу и тестовый отбор, который всегда выступал как средство социальной селекции учащихся. Правящие кру-

ги капиталистических стран ведут ныне неприкрытую политику на закрепление неравенства образовательных возможностей. С обострением главного противоречия между трудом и капиталом представители военно-промышленного комплекса еще меньше заинтересованы в том, чтобы гарантировать всем детям равные возможности развития. Даже в иллюзорном лозунге правого реформизма конца 60-х гг. «Больше равенства возможностей — больше демократии» они видят реальную опасность и все решительнее борются поэтому с лозунгом равенства, утверждая, что свобода исключает равенство, что свобода может быть сохранена лишь при условии учета естественного неравенства людей.

Вновь подняты на щит и усиленно пропагандируются идеи, трактующие неравенство людей как неизбежную и от природы данную особенность человеческого общества. Эти идеи подавляют те скромные попытки добиться равенства образовательных возможностей для детей трудящихся, которые предпринимались в 60-е гг. либерально-буржуазными специалистами и представителями социально-критической педагогики. Ныне неравенство провозглашается как атрибут свободы. «Свобода, — утверждает западногерманский философ и педагог К. Штейнбух, — не там, где все равны, а там, где возможно неравенство» (10, р. 279).

Действия трудящихся, направленные на достижение социального равенства, объявляются «ликвидацией свободы». Беря на вооружение лозунги «Равенство — не догма», «Новому завету чуждо безумство равенства», буржуазная педагогика широко распространяет идею о «границе человека» и его «образовательного роста».

Авторы идеи о генетически детерминированном неравенстве людей фактически отрицают социальную сущность человека, выдвигая на первый план только его биологическую характеристику. Марксисты никогда не отрицают, что люди имеют от рождения специфические задатки и способности. В. И. Ленин писал: «...когда социалисты говорят о равенстве, они понимают под ним всегда *общественное* равенство, равенство общественного положения, а никоим образом не равенство физических и душевных способностей отдельных личностей» (2, с. 364).

Буржуазные идеологи, популяризируя идею неравенства, пытаются доказать, что разделение общества на классы обусловлено естественным процессом отбора людей в соответствии с заложенным в них генетическим кодом. По их утверждению, генетический потенциал руководящих слоев общества является якобы более высоким, чем у руководимых, что объясняется продолжавшимся на протяжении многих поколений процессом отбора. Используя подобные фальсификаторские утверждения, реакционные политики и педагоги ведут яростные атаки на единую школу, которая, по их мнению, «подстригает всех под одну гребенку». Как оптималь-

ный вариант провозглашается «всеохватывающая» школа с ранней и резкой дифференциацией обучения, приспособленной к потребностям и способностям ребенка. Наиболее рьяные сторонники неравенства ратуют за возвращение к двойственной системе школ, которая, по их словам, есть выражение «истинной гуманности». Политика в области образования, по их утверждению, должна учитывать как «право на глупость», так и «право на развитие элитарных способностей».

Образование для детей широких масс трудящихся ориентируется на требования капиталистического производства. По идее К. Штекера (ФРГ), в основной школе, предназначенной для народа, должно царить «учение руками» (11, р. 166). Для него важным является не введение школьников в «мир чистого мышления», а образование в соответствии с требованиями «практического опыта». Центральной категорией для образования масс должна, по Штекеру, стать категория «подручности», чтобы привести молодежь к «думающему действию» или к «деятельному учению». Широкий размах, особенно в США, получило движение «назад к основам». Его сторонники активно выступают за реставрацию такой народной школы, которая ограничивает свои задачи формированием элементарных навыков, необходимых для успешного приспособления в жизни. Эти навыки сводятся в основном к умению читать, писать, считать.

Для авторов узкопрагматистского толкования задач образования характерно отрицание единого диалектического процесса познания, в котором соединяются обретение практических умений и овладение теорией. Отсюда недооценка значения анализа и синтеза, исторического и логического, диалектического и формального в содержании образования. На первое место выдвигается «самоутверждение» личности. Главной задачей воспитания выступает раскрытие внутреннего «я» человека. Отрицается необходимость общественно обусловленного процесса познания.

Сторонники педагогики «самореализации» и «учения через опыт» подхватили идеи о дескулизации общества. Они утверждают, что организованное обучение в школе якобы вредно, не представляет интереса для значительной части молодежи и что надо освободить молодежь от «тощего интеллектуализма» школы и заменить его «жизненным опытом». Проекты 70-х гг. заполнены рекомендациями о сокращении срока обязательного обучения в школе до минимума и предоставлении тем, кто не интересуется учением, возможности приобретать знания и умения в потоке жизни» (7, р. 63).

Подобная подмена организованного обучения, которое только и может сформировать мировоззрение и дать систему знаний, «неформальным» и стихийным «образованием» обращена к детям широких масс трудящихся и национальных меньшинств. Именно по

отношению к ним буржуазная школа проявляет равнодушие и незаинтересованность. Ограничивая их подготовку минимальным уровнем знаний, буржуазная школа, а вместе с ней и все буржуазное общество демонстрируют свою неспособность удовлетворить потребность современного производства в подготовке всесторонне развитых людей. Капитализм растрчивает главную производительную силу общества, препятствуя развитию разносторонности рабочего, формированию человека, силы и способности которого можно широко использовать для прогресса общества.

Пропагандируя узкопрактическое образование для детей трудящихся, буржуазная педагогика одновременно по отношению к этой категории учащихся настаивает на усилении социализирующей функции школы. В 70-е гг. произошел явный сдвиг в массовой школе в сторону интенсификации политического и гражданского воспитания молодежи. Государственно-монополистические круги предпринимают огромные усилия, чтобы приостановить растущее воздействие реальных успехов социализма на умонастроения молодежи. Они хотят сформировать из них «ответственных» граждан, активно поддерживающих буржуазное общество.

В официальных документах, выступлениях руководителей буржуазных государств и монополистических объединений в 70-е гг. звучит одна мысль: главная цель школы — политико-гражданское воспитание. Федеральное объединение союзов немецких предпринимателей (ФРГ) активно включилось в дискуссию по созданию новой концепции образования, разработав полемический документ «Воспитание в духе политического совершеннолетия». Его авторы категорически требуют усилить политическое воспитание молодежи в духе социального мира, гармонии, партнерства, способности подчинить конфликтное мышление «общим интересам». Они подчеркивают ценность формирования «трудовых добродетелей» и требуют, чтобы школьное воспитание прививало молодежи мысль о том, что каждый в отдельности обязан смириться со своим социальным положением, при котором он является зависимым трудящимся человеком.

Президент США, выступая перед школьными администраторами страны в 1976 г., подчеркнул, что политическому воспитанию учащихся в духе активной гражданственности должен принадлежать приоритет среди других задач общеобразовательной школы (6, р. 15).

При раскрытии облика «ответственного» гражданина на первый план выдвигаются такие качества, как долг, дисциплина, высокая производительность, уважение авторитета и власти. От молодежи требуют освободиться от идей эмансипации, отказаться от конфронтативного мышления и вместо этого блюсти «уважение к порядку и власти».

Идея воспитания в духе уважения порядка и власти становится

ся ведущей как в теоретических работах буржуазных педагогов, так и в рекомендациях в адрес школы. Определяющим в современном воспитании, утверждает западногерманский специалист Кристиан фон Кроков, является формирование молодежи в духе «позитивной государственной идеологии». Главным тут якобы является не свобода, а готовность к послушанию. Свобода якобы изолирует человека, отдаляет его от общества и государства, препятствует выработке положительных этических ценностей, не соответствует интересам государства. Связи с существующим обществом, согласно Крокову, имеют место лишь в том случае, если молодой человек чувствует контролирующую власть по отношению к своей воле и своим стремлениям. Лишь таким образом можно выработать дисциплинированное и полное ответственности поведение.

Поведение, к которому призывает Кроков, вытекает из таких концепций, которые ориентированы на авторитарное государство и отвечают потребностям реакционных представителей монополистического капитала (8, р. 37). Реакционные политики и идеологи ФРГ требуют в интересах так называемого общего блага усиленного внимания к моральному воспитанию в соответствии с нормативной, политической этикой, с ее ценностями — долгом, порядком, стабильностью и авторитетом. Для них это означает, что воспитание в духе осознания долга следует понимать как воспитание, целью которого является лично испытываемая ответственность за цели империалистического общества. Консервативный философ Г. Рормозер (ФРГ) предлагает в качестве альтернативы марксизму выдвинуть «новые идейно-политические перспективы», чтобы таким образом прочно закрепить основные ценности консерватизма в сознании каждой личности.

В духе таких установок происходят изменения в школьных программах. Так, в учебной программе по этике раздел под названием «Человек в пограничных ситуациях» заменен разделом «Норма и принятие решения». Сегодня в учебниках с большей настойчивостью выступают такие категории, как долг, послушание, а также «подчинение богу».

Естественно, что классовый характер долга отрицается с целью добиться безоговорочного исполнения всех требований эксплуататорских классов. Усилия школы направлены на формирование чувства ответственности за сохранение моральных норм буржуазного общества, чувства страха перед возможным наказанием в случае их нарушения, а также чувства стыда и вины по отношению к «общественному мнению», с тем чтобы таким образом закрепить в сознании ребенка понятия «хорошее» и «плохое» еще до того, когда он научится самостоятельно различать истинное и ложное. Такие принципы поведения, как «право сильного» и «борьба за существование», которые по самой своей сущности являются

антигуманными, все более и более превращаются в идеал, а в духовном отношении они подготавливают почву для более жестких мер по отношению к так называемым нарушителям спокойствия. С 1973 г. в ФРГ по-новому определяются цели преподавания истории. При этом на первое место выдвигаются задачи реакционной, националистической интерпретации германской истории. К. Штейнбух (ФРГ), страстный защитник консерватизма, требует четкого и неперемного «да» по отношению к «нашей немецкой истории» на всех ее этапах (10, р. 280).

Идеалы молодежи формируются при помощи таких формул, как «немцы как носители культуры», «немец как миссионер», «немец как смелый и мужественный защитник европейской культуры». Настойчиво превозносятся «пруссские добродетели» и «пруссский государственный дух» в качестве образца ответственного политического поведения. В середине 70-х гг. систематически предпринимались попытки затушевать взаимосвязь между империализмом и фашизмом, исказить понятия свободы. Постоянно подчеркивался реваншистский тезис о неразрешенности так называемого германского вопроса.

Школьные учебники истории в ФРГ отрицают революционный характер великих исторических общественных преобразований, принижают роль революционеров в глазах молодежи, создают «персоналистскую» картину истории, являющуюся якобы результатом деятельности отдельных личностей, игнорируют решающую роль народных масс в развитии исторических процессов. Цели таких установок откровенно раскрыл известный реакционный политик ФРГ Й. Штраус. Политическое воспитание молодежи должно отвлечь ее от социализма, а внутри страны создать такое положение, чтобы «до конца нашего столетия ни один из этих бандитов (имеются в виду прогрессивные представители молодежи) не посмел более в Германии раскрыть рта» (12, с. 899). С этой же целью возводится клевета на Великую Октябрьскую социалистическую революцию, отрицается ее всемирно-историческое значение, фальсифицируется современная теория и практика строительства социализма и коммунизма.

Буржуазное общество, а вместе с ним и школа как один из его ведущих воспитательных институтов все чаще прибегают к репрессивным мерам для утверждения «порядка и нормы». В школах применяются телесные наказания. Они узаконены в Англии, ФРГ; розги и палки — обычное явление в классах Соединенных Штатов, руководители которых взяли на себя роль защитников прав человека в других странах.

Далеко не редкостью стало насильственное воздействие на поведение и психику детей с помощью медикаментозного вмешательства. В США, например, около 1,5 млн. детей, зачисленных в разряд «суперактивных», подвергаются медикаментозному воздей-

вию. Как отмечается в публикации Коммунистической партии США, «гиперактивными» признаны 3% американских школьников. Очень часто этот вредный и ошибочный диагноз приписывают почти 30% всех школьников, принадлежащих к угнетенным /меньшинствам» (5, с. 42).

Реакционные силы ведут наступление против прогрессивного учителя, ограничивая элементарные права и свободы преподавателей. В ФРГ в результате принятого постановления о запрете на профессию из школ увольняются учителя — члены коммунистической партии и различных прогрессивных организаций. В Японии принимаются жесткие меры против учителей, участвующих в забастовках и других политических акциях, направленных против монополий.

Усиление реакционных тенденций в школьной политике капитализма сегодня является в конечном итоге выражением его слабости, свидетельствует о том, что экономическая и социальная структура капиталистического общества вступает во все большее противоречие с интересами народных масс. Интересы мира и социального прогресса требуют усилить борьбу за демократизацию всех сфер общественной жизни, включая и просвещение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Разногласия в европейском рабочем движении.— Полн. собр. соч., т. 20.
2. Ленин В. И. Либеральный профессор о равенстве.— Полн. собр. соч., т. 24.
3. Материалы XXIV съезда КПСС. М., 1971.
4. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.
5. Положение в области прав человека в США. Публикация Коммунистической партии США. М., 1978.
6. American Education, April 1976, Vol. 12, N 3.
7. Gehlen A. Moral und Hypermoral. Frankfurt/Bonn, 1970.
8. Krokow Ch. G. von. Die Bedingungen der Reform.— In: Das Parlament. Trier, 1976, Bd. 9.
9. New York Times, 1977, Jan. 3.
10. Steinbuch K. Ja zur Wirklichkeit. Stuttgart, 1975.
11. Stöcker K. Die Hauptschule. München, 1968.
12. Strauss J. Am Ende unserer Generation darf es keinen Kommunismus mehr geben.— In: Blätter für nationale und internationale Politik. Köln, Heft 7/1979.
13. The Teacher, June 26. 1981, Vol. 37, N 41.
14. Phi Delta Kappan, October 1976, Vol. 58, N 2.

2. Эволюция форм и методов государственно-монополистического регулирования в сфере образования

Характерной чертой современной политики государственно-монополистического капитала в области образования является всемерное усиление контроля и регулирования. Общие вопросы государственно-монополистического регулирования в этой сфере доста-

точно полно отражены в марксистской литературе (4, 5). Здесь целесообразно остановиться подробнее на тех изменениях в формах и методах регулирования образования при капитализме, которые вызваны новыми условиями его развития, определившимися с начала 70-х гг. и породившими общие для всех капиталистических стран тенденции и проблемы. От решения этих проблем существенно зависит как возможность дальнейшего экономического роста, так и стабильность мировой системы капитализма в целом. Правящие круги капиталистических стран, вынужденные принимать специальные меры не только на национальном, но и на международном уровне, с тем чтобы найти приемлемые для себя пути выхода из кризиса, пытаются проводить общую политику, «гармонизировать» и унифицировать развитие в рассматриваемой сфере. Они изыскивают новые методы и формы регулирования, существенно модернизируют теоретические концепции, порой вынуждены идти на некоторые уступки трудящимся.

Количественные показатели, характеризующие развитие образования в капиталистическом мире, выглядят весьма внушительно. Свыше четверти населения стран — членов Организации экономического сотрудничества и развития, т. е. 180 млн. человек, — обучается в разных типах учебных заведений. В США в процесс обучения вовлечено в той или иной форме около трети всего населения. Затраты на образование за период 1960—1970 гг. возросли в большинстве стран развитого капитализма в среднем в 1,5—2 раза быстрее, чем валовой национальный продукт. В США расходы в этой области увеличивались на 10,5% в год и составляют одну из крупнейших статей государственного бюджета, достигнув в 1978 г. 115,9 млрд. долларов (33, р. 136).

Качественно новая роль образования в условиях научно-технической революции, а также глубокие социально-политические сдвиги заставляют монополистическую буржуазию идти на дополнительные затраты по перестройке всего аппарата подготовки кадров в нужном количестве и соответствующей квалификации. Традиционная школьная система с откровенной селекцией, оказавшаяся неэффективной как в экономическом, так и в политическом отношении, заменяется объединенной, формально провозглашающей отказ от первой. Продлены сроки обязательного обучения. Во многих странах расширилась вторая ступень среднего образования, значительно увеличилось контингент студентов. Отдельные нововведения можно рассматривать как известный шаг вперед, позволяющий в определенных рамках расширить возможности для детей трудящихся получить образование, как определенную уступку требованиям демократической общности.

Подлинная же суть всех проведенных мероприятий сводится к расширению образования для удовлетворения потребности капиталистического хозяйства в квалифицированных кадрах, к по-

пыткам решить актуальные проблемы, не посягая всерьез на привилегии господствующих классов.

С конца 60-х гг., однако, четко определились границы и возможности реформистского движения, начались поиски альтернативы создавшемуся положению. Как нельзя более ярко об этом свидетельствует дальнейшая эволюция политики в рассматриваемой сфере. По мнению буржуазных специалистов, «поворотный пункт» в количественном росте сферы образования уже пройден; экономические трудности 70-х гг. и ограниченные финансовые возможности ставят на повестку дня проблемы качества и эффективности и вызывают необходимость разработки более гибкой социальной модели образования. Социально-экономические аспекты образовательной политики никогда не были столь очевидны, как в настоящее время. Одна из наиболее острых проблем капиталистического общества — высокий уровень безработицы среди молодежи. Доля последней в общем числе безработных в странах — членах Организации экономического сотрудничества и развития — достигла в 1978 г. 40%, хотя 16—25-летние составляют только 20% активного населения этих стран. В США и Франции по ряду профессий количество безработных в возрастной группе 18—24 года приближается к 50% (22, S. 236; 31, p. 3).

Необычайную остроту приобрела проблема занятости специалистов. Только в США число «лишних» выпускников колледжей достигнет в 1985 г., по существующим оценкам, 7—8 млн. человек (24). В ФРГ впервые за послевоенный период значительную часть безработных составляют выпускники среднетехнических и высших учебных заведений. Прогнозы буржуазных экономистов говорят о том, что в 90-е гг. по меньшей мере 1,3 млн. специалистов с высшим образованием не найдут работу, соответствующую их квалификации; лишь 15% смогут работать в промышленности и государственном секторе (11, 27, 28).

Не менее пессимистичны оценки конъюнктурных институтов и статистических ведомств Англии, Франции, Италии, где число безработных приближается к критическому рубежу, за которым, как принято считать в этих странах, «начинается социально-политическая нестабильность». По признанию специалистов, усиление безработицы среди молодежи не в последнюю очередь вызвано неудовлетворительным состоянием системы образования и профессиональной подготовки. В ФРГ доля молодежи, вынужденной бездействовать из-за отсутствия учебных мест в профессиональных учебных заведениях, составляла в 1977 г. 21% (17, S. 140).

Обострение социально-экономических и политических противоречий капитализма с начала 70-х гг. вызвало переход к новому этапу государственно-монополистического регулирования в сфере образования. Монополистическое государство и его идеологи пытаются повысить роль регулирования как средства социального

маневрирования и воспитания учащихся в духе буржуазной морали и буржуазного образа жизни, разрабатывать более рациональные, с их точки зрения, организационные формы учебно-воспитательного процесса, модернизировать механизм идеологической обработки молодежи. Капиталистическое государство берет на себя значительную часть расходов на образование, выступая в качестве непосредственного органа регулирования и контроля в этой сфере. При этом важную роль оно отводит совершенствованию методов государственно-монополистического регулирования, дальнейшей модификации его механизмов, использованию новых форм и методов.

Все большее внимание уделяется системе управления образованием, от которой правящие классы теперь требуют значительно большей гибкости, оперативности и эффективности, чем это было характерно для прошлых периодов. В капиталистических странах происходит переоценка и пересмотр этой системы в свете современных требований, появляются многочисленные рекомендации и предложения государственных органов, касающиеся улучшения организационной структуры учебного процесса, в том числе и в высшем образовании. Все более утверждается, в частности, та точка зрения, что в целях повышения эффективности учебные заведения должны быть, подобно промышленным предприятиям, подотчетны единому органу. При этом делается ссылка на негативные влияния децентрализованной организационной структуры образования и обосновывается необходимость ее унификации (10).

Особенно наглядно этот процесс прослеживается в США и ФРГ, где управление школами до последнего времени основывалось на традиционном принципе федерализма. В современных условиях, однако, федеральная раздробленность стала тормозом на пути осуществления единых требований к качеству подготовки рабочей силы и государственного планирования, объективная необходимость которого признается сегодня всеми специалистами. Поэтому права штатов и земель ограничиваются, а компетенция федерального правительства значительно расширяется.

В США предпринимаются дальнейшие шаги, направленные на усиление государственной системы руководства школой (19, р. 1). По словам одного из ведущих специалистов США в области образования Л. Вильсона, для ликвидации хаоса в американской системе образования необходима «национальная политика», которая должна быть реализована соответствующими государственными инстанциями. По его данным, в конце 60-х гг. в 37 штатах были созданы специальные органы, осуществляющие государственный контроль над системой образования и принимающие решения не только по вопросам финансирования, но и самого процесса обучения, его содержания и методов. Они же осуществляют координацию деятельности по управлению и общему руководству учеб-

ными заведениями (32). В 1975 г. такие органы существовали почти во всех американских штатах.

Развиваются также новые формы координации и управления деятельностью учебных заведений, направленные на централизацию принятия решений за счет ограничения прав местных органов. Одной из таких форм является усилившееся в последнее время объединение отдельных университетов и колледжей в систему институтов с единым центральным органом координации и введение системы коллективных договоров (collective bargaining). Она охватывает вопросы заработной платы, трудовой дисциплины, оценки уровня преподавания, знаний учащихся и является, по мнению американских экспертов, новым важным инструментом управления, который позволяет центральной администрации прямо и непосредственно оказывать влияние на университеты и в будущем приведет к изменению самих методов руководства. В конце 70-х гг. этой системой охвачено 65% учителей американских школ и 25% персонала государственных колледжей и университетов (15, р. 36). В 24 штатах приняты законы, обеспечивающие действие системы коллективных договоров в высшем образовании.

В ФРГ развитие в этой области основывается на исторических традициях государственно-монополистической системы Германии. Определившаяся тенденция к усилению роли федерального правительства в развитии образования проявляется особенно четко с начала 70-х гг. В дискуссиях и на страницах печати все чаще высказывается мнение, что перед лицом новых требований принцип автономности местных властей в решении вопросов образования исчерпал себя. Высказываются требования расширить права и компетенцию правительства, подчеркивается необходимость осуществления единой государственной политики, унификации системы образования с помощью федерального законодательства. Показателен в этом плане опубликованный в 1978 г. «Отчет правительства о структурных проблемах федеративной системы образования», в котором обосновывается необходимость «скоординированной и централизованной политики государства», унификации и централизации принятия решений. При этом рассмотрение наиболее важных вопросов предлагается передать бундестагу и выдвигаются предложения о внесении соответствующих изменений в конституцию ФРГ (8).

Вопрос этот для ФРГ далеко не новый. Еще в 1969 г. были приняты поправки к Основному закону (Конституция), которые существенно усиливали роль федерального правительства. Создание Комиссии планирования образования и опубликование «Общего плана развития образования», определяющего основные направления политики в этой области для всех земель, еще более расширили базу для централизации власти в руках федерального

правительства. Однако сегодня вопрос ставится несколько иначе: вместо выдвигаемого ранее требования о «сосредоточении компетенции по вопросам образования на всех уровнях государственной власти» (местном, земельном и федеральном) предпринимаются попытки возложить ответственность за эту политику исключительно на федеральное правительство. При этом обосновывается необходимость парламентского одобрения важнейших решений. Новый закон о профессиональном образовании ФРГ рассматривает профессиональную подготовку как средство экономической и социальной политики государства и передает решение связанных с этим вопросов в ведение министерства труда и социальных дел и министерства экономики. Для координации всех мероприятий созданы Федеральная комиссия по профессиональной подготовке и Федеральный институт профессионального образования. Их задачей является в числе других и проведение систематических исследований вопроса о том, в какой мере приобретаемые знания и навыки отвечают требованиям экономики и всего общества.

Концентрированным выражением изменений политики западногерманского государства в этой области является новый закон о высшей школе, предусматривающий дальнейшую централизацию и ограничение самоуправления учебных заведений с целью усиления «рационализации» деятельности последних и установления над ними контроля. Этот закон рассматривается профсоюзами и всеми демократическими силами страны как прямое наступление на «академические свободы» и завоеванное в борьбе право на участие студентов и преподавателей в управлении (18, S. 196).

В Англии также активизируется вмешательство государства в организацию образования и профессиональное обучение. Законом о подготовке кадров в промышленности («Индастриал тренинг акт», 1964) введена единая система подготовки кадров для всей промышленности, предусматривающая создание специальных отраслевых управлений, в функции которых входят не только организационные вопросы, но и разработка рекомендаций по содержанию текущих учебных, а также перспективных программ обучения работников по одним и тем же специальностям для различных областей. Комиссии, организующие обучение в соответствии с рекомендациями управлений, получают государственные дотации, которые зачастую компенсируют стоимость произведенных затрат. Этим же актом создан Центральный совет, в функции которого входит консультация министра труда по всем вопросам, связанным с осуществлением мероприятий, общих для различных отраслей, а также публикация сведений о существующих системах обучения и результатах исследований в этой области (26, p. 340).

Закон об образовании, принятый лейбористским правительством в 1976 г., обеспечивал правительству дополнительные права

и возможности усиления своего влияния. Он был направлен на законодательное закрепление всеохватывающей школы как официального государственного типа школы, введенного по всей стране. В «Зеленой книге» 1977 г.—правительственном документе по вопросам образования—указывалось на необходимость ликвидации разрыва между системой образования и миром труда, разработки «одобренных всеми принципов», на основе которых будут определены «общие элементы содержания образования» для всех учеников. Важную роль в этой связи приобретают национальные комитеты и комиссии по вопросам образования, результаты работы которых используются для разработки общей социальной стратегии правительства (21, р. 578).

Изменения наблюдаются и в сфере высшего образования. Сформированы два совета по вопросам высшего образования и аспирантуры (для Англии и Уэльса), состав которых назначается правительством. В их функции входит централизованный контроль за деятельностью аспирантских курсов и подготовки кадров в колледжах и так называемых политехниках с учетом требований экономики и производства, а также разработка рекомендаций правительству по этим вопросам (23).

Тенденция к унификации коснулась и вопросов содержания обучения и экзаменов. В настоящее время в Англии широко обсуждается предложение о введении общего экзамена («16+экзамен») вместо существующей ныне дуалистической системы. С 1976 г. работает специальный комитет, который планирует ввести с 1983 г. новые программы, а с 1985 г.—первый общий экзамен. Для осуществления и координации этих мероприятий создан центральный комитет по экзаменам.

Этот факт свидетельствует о том, как под давлением объективных факторов развития правящие классы капиталистических стран вынуждены отказываться от существовавших традиций, идти на дальнейшую демократизацию системы образования, искать иные, более гибкие методы решения все усложняющихся проблем. Однако и после проведенной реформы средней школы последняя продолжает служить социальным фильтром, каналом классовой сегрегации молодежи. Хотя по данным статистики, $\frac{3}{4}$ английских детей и учатся в средней школе, последняя не имеет общей программы и не ставит цель дать всем учащимся одинаковый объем знаний. Как и прежде, существует «продвинутая» программа, открывающая дорогу в вуз, и «обыкновенная», не дающая такого права. Новое состоит лишь в том, что сегодняшняя общеобразовательная школа формально открывает перед учащимися возможность переходить с одного потока на другой, фактически же создаст на этом пути огромные трудности, сохраняя в завуалированной форме механизм «сортировки» детей. Даже по мнению буржуазных педагогов, система предметов по выбору, которая домини-

рует в школах, находится в резком несоответствии с официальной концепцией школьного образования.

Тем не менее предполагаемое введение новой системы экзаменов и попытки их унификации вызывают яростное сопротивление крупных предпринимателей и всех консервативных сил в стране, выступивших одним фронтом даже против такой незначительной демократизации, обусловленной объективными требованиями экономического развития Англии (13). Коммунистическая партия Великобритании и другие демократические силы борются за действительно единые учебные программы и цели обучения для всех учащихся, которые обеспечивали бы широкое общее образование и создавали бы основу для дальнейшего обучения.

Переориентация государственной политики в области образования под влиянием кризиса капиталистического общества выражается также в изменении механизма финансирования, являющегося важным средством государственно-монополистического регулирования. В США с начала 70-х гг. во многих штатах введена новая система финансирования, которая существенно увеличивает роль государства на уровне штатов, суживая тем самым возможности контроля за школами со стороны местных органов. За период 1971—1976 гг. доля штатов (без учета федеральных фондов) в местных затратах на школу увеличилась с 43,1 до 47,2%, а в тех штатах, где уже приняты законы, — до 51% (20).

В ФРГ по сложившейся традиции главную часть финансовых расходов на образование несут правительства земель. Но за период 1965—1975 гг. в общих затратах на высшее образование заметно возросла доля федерального правительства — с 8,5 до 16,5%, а в абсолютных цифрах его расходы на данные цели увеличились более чем в 7 раз (11, S. 212).

Таким образом, данные по США и ФРГ показывают, что централизованные расходы на образование постепенно увеличиваются, а местные — уменьшаются, что позволяет государству интенсифицировать свое воздействие на политику в этой области, постоянно контролировать деятельность учебных заведений. Эта тенденция характерна и для других капиталистических стран.

Особое значение как одной из форм государственно-монополистического регулирования придается планированию образования, необходимость которого признана сегодня во всех капиталистических странах. Общая проблема подготовки специалистов приобретает в современных условиях новый аспект, который правящие круги этих стран не могут не учитывать. Важным критерием содержания и методов обучения становится потребность в кадрах нужной квалификации, создание гарантий удовлетворения этой потребности. А это возможно только в том случае, если изучение структуры потребности и сам процесс обучения опираются на планирование. В таких странах, как Англия, Франция, ФРГ, тради-

ционные черты системы высшего образования, выражающиеся в строгой специализации обучения, особо ставят вопрос о планомерном регулировании предложения и спроса.

Во Франции составление планов развития образования — неотъемлемая часть экономического и социального программирования, которому уделяется все большее внимание. Но если раньше планирование образования рассматривалось всего лишь как средство приспособить предложение учебных мест к быстро растущему спросу на них, то с начала 70-х гг. его функция изменяется: оно становится важным инструментом активной политики в области образования, приобретающей в свою очередь все большее значение как часть политики занятости. Это изменение нашло свое отражение, в частности, в VII и VIII планах развития экономики. В них меры направленные на модернизацию общего и профессионального образования рассматривается как одно из важнейших условий дальнейшей индустриализации страны.

Для США планирование образования — относительно новая форма государственно-монополистического регулирования, на совершенствование которой выделяются значительные средства. Оно осуществляется специальными комиссиями (в настоящее время в 46 штатах насчитывается 1202 такие комиссии) (14, р. 6), создание которых, по мнению специалистов, является первым шагом федерального правительства к «стандартизации организационной структуры и правовых мер, в рамках которых осуществляется развитие образования в штатах», попыткой взять на себя функцию общегосударственного планирования с целью ликвидации диспропорций и отставания в подготовке кадров по отдельным специальностям.

В странах капитализма четко определился курс на проведение целенаправленной политики в области образования, требующей учета всех факторов развития капиталистического общества. А это предполагает усиление государственного регулирования не только с помощью административных и финансовых средств, но и идеологического руководства учебными заведениями. Возникла необходимость в унификации концепций и методов идеологической подготовки учащихся на всех ступенях обучения с целью выработки у молодежи положительного отношения к монополистическому государству, воспитания «единомыслящих» граждан, противящихся прогрессивным социальным изменениям. Тем самым перед всей системой образования ставится общая задача — укрепление буржуазных экономических, социальных и политических отношений. Наиболее ярко эта тенденция проявляется в США в сфере высшего образования. Правящие классы пытаются влиять на деятельность «автономных» академических учебных заведений. Закладывая и финансируя контракты на выполнение определенных видов научно-исследовательских работ, федеральное правительство

также пытается влиять на характер и содержание самого учебного процесса. Такие же тенденции отмечаются и в других капиталистических странах.

Идеологи буржуазии создают и пропагандируют новые теории, направленные на то, чтобы предупредить и подавить всякую оппозицию против усиления роли центрального правительства и нарушения «академических свобод». К таким теориям, в частности, можно отнести современную западногерманскую концепцию «кооперативного федерализма» и ее американский вариант — концепцию «творческого федерализма». Суть их состоит в том, что федеральный принцип управления рассматривается теперь не как принцип разделения и распределения власти между государственными органами различного уровня, а как своего рода принцип интеграции, направленный на концентрацию государственной власти в руках федерального правительства.

Тенденция к централизации государственной власти — закономерный процесс, вызванный к жизни требованиями экономического, политического и научно-технического развития, сравнительно высоким уровнем производительности сил. Однако в условиях государственно-монополистического капитализма централизация неизбежно ведет к усилению власти крупного капитала, к дальнейшему устранению народных масс от управления и к ограничению их прав. Монополии затрачивают немалые средства на педагогические исследования и различного рода организационные перестройки системы образования с тем, чтобы направлять ее развитие в соответствии со своими потребностями и интересами. Они выступают против «излишней академической» направленности обучения в школе, стремятся сохранить низкие расходы на воспроизводство рабочей силы. В ФРГ эта тенденция подтверждается резко отрицательным отношением предпринимательских союзов к осуществляемой федеральным правительством реформе профессионального обучения, направленной на его интеграцию с общим образованием. В качестве средств такой интеграции предлагается, в частности, введение в школе дополнительного (десятого) профессионального года обучения. Крупные предприятия требуют усиления практической направленности обучения, осуществления его на производстве, а не в школе. В этой связи они отказываются принимать на работу выпускников некоторых типов государственных учебных заведений. Западногерманская пресса периодически публикует объявления этих предприятий с перечнем таких школ. По сообщению крупнейшего органа монополий Института немецкой промышленности в Кёльне, в ближайшее время будет создан специальный орган для консультации правительства по вопросу разработки «общей концепции» развития образования с целью ускорения начавшегося процесса приспособления к изменившейся ситуации на рынке труда. По данным же института, промышлен-

ность ФРГ затрачивает ежегодно на специальные программы подготовки кадров и повышения квалификации не менее 17 млрд. марок (9, S. 125). В ФРГ помимо руководящих органов монополий, осуществляющих свое влияние на систему образования в общегосударственном масштабе (Федеральный союз немецкой промышленности, Федеральное объединение немецких работодателей и др.), существует более 300 деловых сообществ «школа — промышленность», через которые западногерманские предприниматели непосредственно определяют содержание всего учебного процесса.

В Англии министерство промышленности финансирует специальные проекты, направленные на укрепление и совершенствование связей между школой и промышленностью. В 1978 г. на эти цели ассигновано более 100 тыс. фунтов стерлингов (30, p. 58).

В качестве новейшего средства совершенствования форм и методов регулирования в сфере образования правящие круги капиталистических стран рассматривают капиталистическую интеграцию, формирование международного механизма решения возникающих проблем. Процессы экономической и политической интеграции капиталистических стран неизбежно приводят к расширению сотрудничества и в области образования, к формированию соответствующего институционального аппарата этого сотрудничества. Руководящие круги стран — членов Европейского экономического сообщества прилагают значительные усилия к тому, чтобы создать Европейский центр развития образования, задача которого — выработка общей политики, совместно осуществляемой наднациональными органами и правительствами стран-участниц. Предполагается, что механизм такой интеграции будет основан на регулирующей деятельности межгосударственных институтов по аналогии с государственным регулированием экономики, осуществляемым в рамках отдельных стран.

Для реализации такой программы и стимулирования обмена опытом проводится ряд конкретных мероприятий — стажировка студентов, установление общих сроков обучения, взаимное признание дипломов и других документов, подтверждающих профессиональный и квалификационный уровень, создание так называемых европейских школ и т. д. Большое внимание уделяется вопросам профессиональной ориентации и образования. В меморандуме Комиссии Европейского экономического сообщества (1970) перечислены мероприятия «по обеспечению большей мобильности рабочей силы и ее переподготовке», в том числе организации семинаров для инструкторов по профориентации, унификация требований европейских стран к профессиональному обучению, создание международных центров переподготовки рабочей силы и т. д. (12).

В целях достижения большей сопоставимости данных, а также координации деятельности информационных центров в разных

странах Европейский совет проводит многочисленные мероприятия по унификации педагогической терминологии, стандартизации информационных систем и методов обработки данных. Так, создана и функционирует Европейская система документации и информации в области образования (Eurydice) с использованием ЭВМ.

В настоящее время функционирует система международных исследовательских центров в области образования. Важнейшими из них являются Международный институт планирования образования при ЮНЕСКО и Центр педагогических исследований и нововведений при Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Оба разрабатывают рекомендации, касающиеся основных направлений развития образования, имеют специальные периодические издания и издают огромное количество публикаций. В их задачи входит проведение долгосрочных исследований приемлемых для капитализма путей и средств качественного улучшения систем образования, повышения их эффективности, более рационального использования выделяемых ресурсов.

В условиях введения в большинстве стран капитализма объединенного типа общеобразовательной школы большое значение придается претворению в жизнь концепции непрерывного образования, официально принятой и одобренной ЮНЕСКО и рядом региональных международных организаций (7). Буржуазные педагоги и деятели просвещения рассматривают ее реализацию как возможность изменить структуру, содержание и цели школы в сторону их большей «оперативности», «гибкости» и приближения к жизни, как средство разработать такую социальную модель образования, которая бы в большей мере отвечала общественному разделению труда и социально-классовой структуре современного капиталистического общества. Один из аспектов этой концепции — определившаяся с начала 70-х гг. в США и ряде других стран новая политика в сфере высшего образования, направленная на создание так называемых институтов сокращенного обучения (ИСО), на увеличение числа неодинаковых по своему уровню и конечным целям учебных курсов. «Разночинные» ИСО, вызванные к жизни кризисом в области занятости и нехваткой финансовых средств, являются воплощением более гибких форм высшего образования, позволяющих увеличить число учащихся — выходцев из низших слоев общества и в то же время обеспечивать потребности капиталистического воспроизводства в кадрах необходимой квалификации (29).

В поисках новых средств повышения эффективности системы образования осуществляются и другие совместные мероприятия, в том числе и в области педагогических исследований, которые выступают теперь как одно из направлений капиталистической интеграции (3). Реализация намеченных планов означала бы, по

сути дела, возникновение нового международного комплекса, в котором политика в области образования превратилась бы в объект наднационального воздействия и который, по замыслу буржуазных специалистов, должен иметь по своим целям и задачам такое же значение для капиталистической Европы, как и созданное более 20 лет назад Европейское экономическое сообщество.

Однако практическое осуществление официальных планов уже сейчас наталкивается на непреодолимые в условиях капитализма препятствия, на глубокие противоречия и серьезные проблемы, порожденные самой сущностью империалистической интеграции. Минувшее десятилетие с большой убедительностью подтвердило правильность вывода, сделанного на Международном совещании коммунистических и рабочих партий в Москве, о том, что «научно-техническая революция не только обостряет все противоречия капитализма, но и порождает новые» (2, с. 298).

Эволюция форм и методов государственно-монополистического регулирования в сфере образования является отражением резко ухудшившихся экономических условий развития капиталистического общества, обострения и углубления его социально-политических конфликтов. Нынешние требования к сфере образования вызывают необходимость ее регулирования на основе централизованной политики и государственного планирования, что принципиально невозможно в условиях существования частной собственности на средства производства. Ведь вмешательство государства во все сферы общественной жизни вызывает все растущее сопротивление со стороны частного капитала и местных властей, усматривающих в этом «сковывание частной инициативы», «ущемление свободы и демократии». Обнаруживается качественно новая тенденция государственно-монополистического капитализма — углубление противоречия между центральными и местными органами власти. Не случайно большинство буржуазных специалистов рассматривают сегодня политику в области образования под углом зрения противоречий и «битв» между централизмом и федерализмом, отмечая, что возможность заключения политических компромиссов становится все менее вероятной (25, S. 303). К тому же мероприятия, проводимые в рамках ЕЭС, рассматриваются многими странами как серьезная угроза национальному суверенитету в сфере просвещения. Ряд университетов выступили с протестом против навязывания им учебных программ, целей и сроков обучения и потребовали предоставления им права также участвовать через свои законодательные органы в принятии решений на межгосударственном уровне по всем вопросам, входящим в их компетенцию.

Западноевропейские страны поставлены перед проблемой отказа от национальных прав и интересов в пользу «общеевропейских решений». Но к этому не готово ни одно капиталистическое

государство. Напротив, каждое из них пытается реализовать собственные интересы, получить преимущества за счет других. «Империалистические круги мыслят категориями господства и принуждения в отношении других государств и народов», — отмечалось в Отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду партии (1, с. 21). Поэтому тенденция к государственному контролю на международном уровне приходит в конфликт со всей системой и «правилами игры» буржуазной демократии.

Но не только это является причиной затруднений. Государственно-монополистическое регулирование в области образования наталкивается на растущую политическую активность и сопротивление организованного рабочего движения, приобретающего характер прямого противоборства с существующей системой и полностью опровергающего миф о возможности «классового мира» при наличии классовых антагонизмов. Прогрессивные силы капиталистических стран ведут борьбу против неравенства в области образования, обусловленного классовым характером общественного строя. Они указывают на границы реформистского движения, пытаются найти демократические пути и средства выхода из современного кризиса.

Программы коммунистических партий капиталистических стран исходят из того, что корни и причины кризиса буржуазной системы образования следует искать не в самой системе образования, а в производственных отношениях, что для ликвидации отставания в этой области, следовательно, недостаточно отдельных реформ, не затрагивающих социальных, экономических и политических основ капиталистического общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.
2. Международное совещание коммунистических и рабочих партий. Документы и материалы. М., 1969.
3. Организация и основные направления педагогических исследований в ведущих капиталистических странах. М., 1975.
4. Школьная политика и школа в странах капитализма. М., 1976.
5. Яркина Т. Ф. Критика идейных позиций буржуазной педагогики и школы. М., 1976.
7. Recurrent Education — Educational Documentation and Information, 1980, N 215.
8. Bericht der Bundesregierung über strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Deutscher Bundestag, Drucksache 8/1531 vom. 23.2.1978.
9. Berufs- und Weiterbildung 1980/81, Köln.
10. F. Keppel. Education in the Eighties — Harvard Educational Review, 1980, N 2, p. 149.
11. Handelsblatt. 28.5.1979.
12. Perspektiven der europäischen Zusammenarbeit — Deutsche Universitätszeitung, 1982, N 12.
13. The Economist, Oct. 28, 1978, N 1052.

14. Education Office Decides to Push 1202 Panels.— Chronicle of Higher Education, March 11, 1977.
15. Faculty Bargaining in Public Higher Education: A Report of the Carnegie Councils. Wash., 1977.
16. The Financial Times, 24. Nov. 1978.
17. Gewerkschaftliche Monatshefte, N 3, 1978.
18. Hochschulrahmengesetz. Bundesgesetzblatt, Teil I, Bonn, 10/1976.
19. National Science Foundation News. Wash., 9 June, 1978.
20. The New York Times, 16 July 1978.
21. New Society, N 844. 7 Dec. 1978.
22. Jugendarbeitslosigkeit in der EG. Luxemburg, 1981.
23. Education, 1982, N 4.
24. Pfnisten A. Planning for Higher Education. Boulder, Colorado, 1976.
25. Die Probleme des föderativen Bildungssystems.— Die Deutsche Universitätszeitung, 1978, N 10. Harvard Educational Review, 1980, N 2, p. 149.
26. The Production Engineer, 1967, N 5, Vol. 46.
27. Rissener Rundbrief, 1976, N 1.
28. Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen, 1971.
29. Towards Rifelong Education: a New Role for Higher Education Institutions. Paris, 1977.
30. Traded Industry, 1978, N 1.
31. Monthly Labor Review, 1981, N 7.
32. Wilson L. (Hrsg.). Emerging Patterns in American Higher Education. Wash., 1966.
33. Statistical Abstract of the U. S. Wash., 1979.

3. Проблемы экономики образования в школьной политике капитализма

Значимость проблем экономики образования на нынешнем этапе общественного развития определяется глубокими изменениями в социально-экономической функции образования. «Опыт других стран, мировой науки и практики показывает, что образование, чья непосредственная общественная цель в прошлом ограничивалась главным образом воспроизводством социальной структуры, в наше время становится первостепенным фактором социальных и экономических изменений» (1, с. 51). Все это обуславливает стратегические изменения в области образовательной политики, нацеленность на расширение исследований экономики образования, связанных с определением трудовых и финансовых ресурсов в этой области, а также их эффективности. Эти новые явления находят специфическое отражение в образовательной политике современного капитализма.

Для капиталистического общественного строя 70-е годы — сложный и трудный период развития, период глубокого экономического кризиса, резкого обострения и углубления социальных противоречий и политической борьбы. Развитие капитализма протекает в условиях противоборства с мировой социалистической системой, чья роль оплота и авангарда мирового революционного процесса неуклонно возрастает.

Неоспоримое превосходство социалистического общественного

стройка выражается в его реальных достижениях, в основе которых лежат огромный экономический потенциал, невиданные темпы развития народного хозяйства, революционные по своей сущности преобразования социальной структуры общества. На заседаниях сессии Совета Экономической Взаимопомощи, посвященной 30-летию этой организации (Москва, июнь 1979 г.), было отмечено, что темпы роста национального дохода и промышленной продукции в странах — членах СЭВ в период 1951—1978 гг. были втрое выше, чем в развитых капиталистических странах. Тридцать лет тому назад страны СЭВ давали 18% мировой промышленной продукции, сейчас дают почти треть.

К совсем иным выводам приводит встреча руководителей семи ведущих капиталистических государств (США, Англии, Франции, ФРГ, Италии, Японии и Канады), проходившая почти в это же время в Токио. Она вскрыла острые проблемы, перед которыми стоит капиталистический мир. По имеющимся данным, в 1979 г. темпы роста совокупного национального продукта стран Организации экономического сотрудничества и развития, членами которой состоят 24 капиталистических государства, снизились почти на треть по сравнению с предусмотренным уровнем и достигли всего 2%. В числе отрицательных явлений в капиталистической экономике особенно выделяются невиданная в предшествующем десятилетии инфляция и постоянный рост безработицы, охватившей в 1980 г. 18—19 млн. человек (против 16,5 млн. в 1978 г.).

В конечном итоге, четко выделяются, с одной стороны, неустойчивость, замедленные темпы, валютная нестабильность, трудности в развитии экономики в капиталистическом мире, а с другой — тенденция развития темпов экономического роста по восходящей линии, дальнейший социальный и культурный прогресс стран социалистической системы, навсегда ликвидировавших безработицу и экономические кризисы. Плановое развитие социалистической экономики, расширение и углубление социалистической интеграции предопределяют эту уверенную динамику.

Умножение экономической мощи социалистических стран и на этой основе расширение возможностей выделять больше средств на развитие непродуцирующей сферы являются основной социально-экономической предпосылкой дальнейшего развития и подъема образования. В социалистических странах доля расходов на образование в национальном доходе, по данным ЮНЕСКО за период 1970—1975 гг., возросла. Ретроспективный анализ свидетельствует о растущем международном значении этого процесса. По данным исследования, проведенного Международным институтом планирования образования при ЮНЕСКО, в СССР еще в начале 50-х гг. расходы на образование составляли 6% совокупного национального продукта (вычисленные по нормам Организации Объединенных наций), тогда как США выделяли на эти цели все-

го 3,44%, а большинство западноевропейских стран — менее 3% (11, р. 328).

Впоследствии расходы на образование в западных странах были увеличены, но и в 1964 г. Советский Союз опережал большинство из них по этому показателю. Это преимущество сохранилось и в последующем десятилетии (1965—1975). После 1970 г. в США намечается определенно нисходящая тенденция. В 1970 г. доля расходов на образование в совокупном национальном продукте США составляла 6,4%, в 1974 — 6,3, в 1975 — 6,2 и в 1976 г. — 6% (6, р. 521—541).

Бюджеты капиталистических стран несут на себе отпечаток политики «строжайшей экономии» из-за испытываемых экономических трудностей. Правящие круги экономят главным образом на социальных затратах. Образование не составляет исключения. В Англии в 60-х гг. ежегодный прирост затрат на высшее образование составлял 6,5%, в 70-х — 5%, а на среднее — соответственно 2,5 и 3% (4, с. 58). Официальные данные за 1971—1975 гг. указывают на некоторое увеличение расходов на образование в капиталистических странах, однако это результат отнюдь не доброй воли правящих буржуазных кругов. Причины этого следует искать прежде всего в усиливающейся борьбе демократических сил, в проблемах, выдвигаемых демографической эволюцией, в требованиях научно-технического прогресса. Притом из-за неуклонно растущей инфляции предусматриваемое увеличение в значительной мере сводится на нет и выделяемые средства оказываются недостаточными для удовлетворения самых насущных потребностей учебных заведений. Все это ведет к ухудшению условий труда, к чрезмерной наполняемости классов, сокращению численности учителей. Недостаток финансовых средств — одно из важных проявлений кризиса образования в капиталистическом мире.

Нельзя говорить о прогрессе образования в современных условиях ускоренного развития научно-технической революции, если общество не выделяет на это нужных финансовых средств. А данные буржуазной прогностики и на будущее отнюдь не обнадеживающие. Согласно прогнозу, разработанному Организацией экономического сотрудничества и развития, в 1985 г. ожидается весьма незначительное увеличение удельного веса затрат на образование в национальном продукте. Это увеличение колеблется в пределах 0,3—0,5% для Франции, ФРГ, Италии, Великобритании, а в Японии предусматривается снижение почти на 1% — с 3,6% в 1970 г. до 2,7% в 1985 г. (13, р. 51).

Наиболее резко сокращаются социальные затраты на образование — стипендии, пособия, премии и т. п. Обзор структуры этих затрат показывает, сколь сильна их обусловленность экономической конъюнктурой. Снижение или задержка этих затрат в годы экономического кризиса (1974—1975) особенно значительны в та-

ких развитых капиталистических государствах, как Япония, Франция, ФРГ, Италия. Опубликованные данные о бюджетах этих стран на 1980 г. показывают продолжающийся рост средств, вкладываемых в военную промышленность, и сокращение расходов на образование и другие социальные нужды. Политика наступления на уровень жизни трудящихся продолжается. Обостряются социальные конфликты в области образования. Во Франции в 1978/79 учебном году произошло значительное сокращение рабочих мест учителей. Таким образом сокращались расходы на заработную плату — основную статью расходов. Многочисленные забастовки и демонстрации были ответом французских учителей на это решение (12, р. 10).

Финансовое неравенство семей в отношении образования является одним из острейших проявлений социальной селекции. Для многих трудящихся, не говоря уже о безработных, расходы на обучение детей становятся непосильными. Как пишет газета «Юманите», цены на обувь и одежду возросли всего за один год на 12% по официальному коэффициенту цен. В общей сложности, увеличение расходов на начало 1979/80 учебного года во Франции исчисляется 650 франками на одного школьника на начальном курсе обучения, до 2000 франков на учащегося технических училищ (10, р. 1—3). Вот почему Французская коммунистическая партия выдвинула требование увеличения семейных надбавок на 50% и выплаты по 600 франков на ребенка с тем, чтобы семьи трудящихся могли покрыть хотя бы часть расходов на начало учебного года.

Непрерывный рост расходов на образование катастрофически отражается на бюджете семей трудящихся. Именно на них правящие круги стремятся переложить основную тяжесть расходов на образование. Об этом свидетельствует и сокращение стипендий. Во Франции доля стипендиатов обнаруживает тенденцию к сокращению (8, р. 20).

Здесь встает другая важная проблема, связанная с источниками финансирования. В социалистических странах это в первую очередь общественные фонды потребления. Бесплатное обучение во всех типах учебных заведений — несбыточная мечта для капиталистических стран — в условиях социалистического общественного строя является реальным фактом.

В капиталистических государствах источники финансирования образования определяются в большой мере степенью централизации управления образовательной системой. В качестве намечающейся тенденции можно указать на усиление роли государственного бюджета, что объясняется усилением государственно-монополистического регулирования в области образования. Эта тенденция развивается и в США, хотя там все еще доля средств, поступающих из бюджетов отдельных штатов и местных органов

управления, наиболее велика — почти 90% (5, с. 16), что ставит материальную базу учебных заведений, учительский состав и качество обучения в непосредственную зависимость от уровня жизни в различных районах страны. Расходы на одного учащегося в Нью-Йорке намного выше средних по стране или, к примеру, в штате Алабама. Очевидна также финансовая обусловленность числа школьников, приходящегося на одного учителя. Это соотношение весьма неодинаково в богатых и бедных районах.

Аналогично положение в ФРГ, где администрация отдельных земель и общин несет главную ответственность за финансирование образования. И здесь, так же как в США, школы в наиболее бедных районах страны находятся в худшем положении. Небольшие общины не в состоянии обеспечить школы требующимися финансовыми средствами.

Социально-экономический анализ расходов показывает, что не каждое расширение вложений в образование эффективно. Ставится вопрос о критериях эффективности, способах усовершенствования системы финансирования, связи между выбором областей, получающих приоритет, и экономической политикой в области образования. В капиталистическом мире решение вопроса об оптимизации финансовых средств, вкладываемых в образование в соответствии с возможностями национальной экономики и ее потребностями, заключается в предоставлении приоритета экономически эффективным целям, проектам и задачам. Такой узкопрагматический подход противоречит объективным задачам развития национальных систем образования. В условиях углубления общего кризиса капитализма образование развивается противоречиво и кризисные явления в этом развитии усиливаются.

Для капиталистических стран невыполнима не только задача всеобщего среднего образования, они не в состоянии обеспечить соблюдение закона об обязательном обучении. Оно определяется установленным возрастом, по достижении которого школьники покидают школу. Количество покинувших школу без документа о законченном образовании в Англии — 44%, в ФРГ — 22%. Что же касается закончивших полное среднее образование в соответствующих возрастных группах, то процент их остается относительно низким: во Франции — 30%, в Англии — 49% в возрасте 16—17 лет и 20% — в возрасте 17—18 лет, в ФРГ — 25%, причем только 9,9% детей рабочих во Франции заканчивают второй цикл средней школы и 17% — гимназию в ФРГ (3, с. 83).

Важным показателем, характеризующим недостаточную эффективность образования в капиталистических странах, являются школьные потери — выбывшие, отстающие от своего выпуска, не получившие документа об образовании по истечении срока обязательного обучения. Такая проблема остро стоит не только в развивающихся, но и в развитых капиталистических государствах,

таких, как Англия, Франция, ФРГ и др. Этот вывод подтверждается рядом исследований ЮНЕСКО и других организаций.

Уровень подготовки части молодежи, заканчивающей начальное и среднее образование, низок и не соответствует современным требованиям общественно-экономического развития. Это можно проиллюстрировать множеством данных. Результаты широкой анкеты о детях, уходящих из начальной школы (в 11—12 лет) в Англии показывают, что один из 12 читает хуже среднего школьника в возрасте 7 лет и один из 4 — хуже среднего школьника 9-летнего возраста (14, р. 325). Плохое чтение сказывается и на устном изложении, и на всей успеваемости школьников. Многие из них оказываются жертвами селективной системы образования. Во Франции, США и других капиталистических странах ежегодно выбывают из средних школ сотни тысяч учащихся, не получив квалификации и профессиональной подготовки, заранее обреченных на безработицу или низко оплачиваемую работу.

Несмотря на некоторые положительные изменения во Франции, число остающихся на второй год и выбывших до истечения срока обязательного обучения все еще очень велико. По данным журнала Французской коммунистической партии «Школа и нация», в 1974/75 учебном году более 42% детей в возрасте 11 лет отстают от своего выпуска на год или больше (9, р. 19).

Часть остающихся на второй год пополняют ряды выбывших. При этом государство не только не предусматривает в своих планах необходимые меры по обеспечению объявленного им срока обязательного обучения, но даже планирует уход из школ большей части учащихся до истечения этого срока. Так, по VII пятилетнему плану во Франции предусматривается, что 76% учащихся покинут общеобразовательные школы в возрасте 13—16 лет (7, р. 13).

Проблемы, возникающие в связи с определением социальной и экономической эффективности образовательной системы, сложны и имеют множество аспектов. Ученые социалистических стран направляют свое внимание на использование комплексного подхода. Он требует охвата всех проблем в процессе обучения — содержания и методов обучения, организации и управления системы, выбора оптимальных темпов развития, количественных и качественных показателей и методов оценки, разработки научно обоснованных критериев эффективности образования.

Исследования буржуазных ученых в этом направлении, проводимые с позиций узкоэкономического функционализма, при всех своих различиях обладают и некоторыми общими чертами. Прежде всего, они проводятся в отрыве от социально-экономических отношений: глубоко социальные проблемы рассматриваются как узкопедагогические и их решение не выходит за рамки образовательной системы. Односторонность целей, тесно связанных с ин-

тересами господствующего класса и подчиненных им, — другая характерная черта этих исследований. Переоценивается роль экономического анализа. Используются экономические методы, применяемые в производстве. Они разработаны для промышленности, и их непосредственное использование в образовании невозможно, поскольку они не учитывают специфических особенностей образования, его социально-культурной значимости.

Ограниченные возможности стоимостных показателей при оценке результатов деятельности школы обуславливают научную необоснованность этих теорий. Соотношение «расходы — результаты» в образовании нельзя установить с такой точностью, как в материальном производстве, ибо это величины несопоставимые. Экономические критерии, при всей необходимости их применения в этой области непродуцированной сферы, не могут быть единственными или преобладающими при оценке результатов обучения. Эти результаты не только экономические. Образование имеет и социальную, культурную и идеологическую эффективность, которую нельзя оценить в долларах, фунтах, марках, как это пытаются сделать некоторые буржуазные экономисты.

Успешное решение проблем эффективности образования в СССР и других социалистических странах в интересах трудящихся вдохновляет борьбу демократических сил в капиталистических государствах и сказывается на развитии педагогической мысли Запада. Примером может служить критическое отношение некоторых ученых к применению узкоэкономического подхода в решении вопросов эффективности образования в США, Англии, ФРГ (2, с. 42).

На нынешнем этапе углубления общего кризиса капитализма финансирование занимает важное место в арсенале средств государственно-монополистического регулирования образования. В целях более эффективного использования этого рычага регулирования выискиваются пути и средства усовершенствования механизма финансирования, причем внимание сосредоточивается на системе планирования, степени централизации, распределении и использовании финансовых средств с учетом основных целей образовательной политики современного капитализма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Живков Т. За развитието на образователното дело в Народна република България. С., 1979.
2. Критика современных буржуазных концепций обучения и воспитания: Сборник научных трудов/Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. М., 1977.
3. Малькова З. А. Интернациональный характер и международное значение теории и практики образования и воспитания в странах социалистического содружества. — Сов. педагогика, 1979, № 2.
4. Состояние школьного образования в развитых капиталистических странах (США, Англия, Франция. 1971—1972). Обзорная информация. М., 1975.

5. Школьная политика и школа в странах капитализма/Под ред. З. А. Мальковой. М., 1976.
6. Annuaire statistique. UNESCO. P., 1977.
7. Bernard Fr. Austérité et éducation.— L'école et la nation. Avril 1977, N 270.
8. L'école et la nation. Fevrier-mars, 1978, N 279—280.
9. L'école et la nation. Septembre, 1977, N 274.
10. L'Humanité. 25.VIII.1979.
11. Planification de l'éducation en URSS. UNESCO. P., 1967.
12. L'Humanité. 31.III.1979.
13. Public Expenditure on Education. OECD. P., 1976.
14. Wall W. D. L'éducation constructive des enfants. P., 1979.

4. Социально-политическая сущность буржуазных школьных реформ

Образование — общечеловеческая категория и одна из важнейших общественных сфер, которая призвана обеспечить преемственность поколений и передачу новым поколениям накопленных знаний, умений и навыков. Однако содержание и уровень подготовки молодежи определяются характером общества. В социалистическом обществе образование ориентировано на ведущую общественную цель — формирование гармонически развитых людей. Социалистической школе в связи с этим чужды конъюнктурность, узкий функционализм. Вся система образования нацелена на всестороннее развитие творчески активной личности. Система образования строится на демократических началах, как единое целое, дающее всем, независимо от жизненных планов, одинаково высокий уровень знаний. С развитием общества, укреплением экономико-материальной базы расширяются возможности повышения образовательного уровня широких масс населения. Социалистические государства последовательно проводят политику, направленную на продление сроков обязательного обучения, усовершенствование деятельности всех типов учебных заведений, расширение возможностей для развития интересов и способностей широких масс детей. В 60—70-е гг. все страны социализма приняли государственные законы о повышении сроков обязательного обучения, о перестройке и усовершенствовании всего школьного дела. Большинство стран завершают переход к всеобщему среднему образованию, а ряд из них, как, например, СССР сделали реальностью обязательную среднюю школу. Совершенствование систем образования составляет органическую часть коммунистического строительства и является важным фактором решения таких его задач, как преодоление различий между умственным и физическим трудом, достижение социальной однородности общества, формирование гармонически развитых людей.

В буржуазном обществе, как и при любом эксплуататорском строе, образование выступает в качестве средства закрепления со-

циального неравенства людей. Правящие классы всячески стремятся сохранить свою монополию на культуру и знания, не допустить к ним широкие массы людей и поэтому всеми силами противодействуют объективным требованиям развития образования.

Капитализм идет на расширение образования вынужденно. Его подталкивают к этому объективные требования развивающегося производства. Школьные реформы имеют место каждый раз, когда возникает потребность в воспроизводстве рабочей силы на более высоком уровне, чем ранее. Так было, например, в середине прошлого века, когда неграмотный рабочий уже не удовлетворял крупное промышленное производство и капиталистические государства осуществили реформу школьного образования, введя обязательное начальное обучение. В начале века дальнейшая индустриализация потребовала более высокого уровня общей и специальной подготовки тружеников. Этот период отмечен реформированием образования, продлением сроков обязательного обучения, созданием так называемых народных школ, расширением системы профессиональной подготовки.

Осуществляя эти вынужденные реформы, буржуазия одновременно делала все, чтобы сохранить свои привилегии на знания. Она всеми мерами охраняла дуалистическую систему образования с разными типами школ. Народные школы с обедненной программой обучения — это тот минимум, на который шла буржуазия, чтобы обеспечить функционирование капиталистического производства.

В послевоенный период возникли объективные и субъективные факторы, подтолкнувшие капитализм к новой реформе образования. Развернувшаяся в промышленно развитых странах капитализма научно-техническая революция с ее усложнением производства, интеллектуализацией труда, превращением науки в непосредственную производительную силу потребовала нового типа труженика как в промышленности, так и в сельском хозяйстве. Промышленный рабочий должен ныне принимать решения, требующие обширных знаний, производить разнообразные математические расчеты, для чего недостаточна подготовка в традиционном объеме «народной» школы. Современный труженик села в силу механизации сельского хозяйства, его химизации, сложности агротехнических приемов тоже нуждается в образовании более высокого, как и работники многих областей обслуживания, в особенности услуг по уходу и ремонту машин и технического оборудования.

Таким образом, научный и технический прогресс, поднявший производительные силы на качественно новую ступень, для которой характерны широкая автоматизация труда, использование новых видов энергии, материалов и способов их обработки, большая

подвижность производства, создали общественную потребность в повышении образовательного уровня трудящихся.

Эта потребность усиливалась субъективным фактором. Укрепление содружества стран социализма, их успехи в социалистическом строительстве, в том числе в создании условий для гармонического развития личности, ускорили рост политического сознания трудящихся капиталистических стран. Возросло понимание ими значимости образования для будущего трудящихся и всего человечества, о котором писал К. Маркс: «Наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения» (1, с. 198). Трудящиеся не хотят мириться с явным антидемократизмом буржуазного образования, с дискриминационной политикой в этой области по отношению к народным массам. Трудящиеся отдают себе отчет в том, что важным условием господства капиталистов является монополия на высшие звенья образования, от которых продолжительное время стеной социальных и экономических барьеров были отгорожены трудящиеся. Поэтому не удивительно, что, наряду с борьбой за улучшение материальных условий, рабочие, крестьяне, многочисленные круги низкооплачиваемых служащих развернули в 50—60-е гг. активную борьбу за доступ своим детям в школы высших ступеней, в особенности средние школы.

Важную роль в действиях буржуазных государств в сфере образования в послевоенный период сыграл страх капитализма отстать от социалистических стран. В соревновании двух противоположных общественных систем уровень образованности людей, степень распространения среднего образования являются одним из главных показателей экономического, политического, военного потенциала страны. Быстрое развитие среднего образования в странах социализма дает им серьезное преимущество в противоборстве с капиталистической системой и вызывает ее ответную реакцию в виде школьных реформ.

Весь период 50—60-х гг. в главных капиталистических странах отмечен, как указывалось, интенсивными усилиями буржуазных государств реформировать школьное образование. В Англии, США, Франции, ФРГ, Швеции и других странах было принято большое количество различных законов, касающихся школы. Согласно законам срок обязательного обучения продлевался на 1—2 года. Одновременно менялся характер средней школы. Широкое распространение получила идея слияния народных и академических школ в одном типе учебного заведения. Закон лейбористского правительства Англии (1965) предложил постепенный переход к так называемой объединенной школе, в которой должны объединиться под одной крышей существовавшие отдельно грамматическая и тупиковая современная школы. Во Франции согласно

закону 1959 г. и последующим законам создан общеобразовательный колледж как единый тип неполной средней школы и лицей общего и технологического образования в качестве полной средней школы. В ФРГ народная школа превратилась в основную с обязательным 9—10-летним сроком обучения.

Продление сроков обязательного обучения, стремление трудящихся дать своим детям среднее образование вызвали скачкообразный рост числа учащихся в средних учебных заведениях. За период 1950—1967 гг. в ФРГ число учащихся в возрасте 15 лет возросло на 52%, в возрасте 17 лет — на 67%; в Швеции число учащихся в возрасте 14 лет возросло на 75%, а в возрасте 17 лет — на 47%; в Голландии число школьников 14 лет увеличилось на 30%, а 17 лет — на 104%; в Италии: 14 лет — на 82%, а 17 лет — на 208%, в Японии число обучающихся в возрасте 15—17 лет возросло на 109%, причем 17-летних — на 162% (4, с. 192). Эти данные показывают, что в главных капиталистических странах наблюдается значительный рост контингента учащихся в средней школе.

Этот количественный рост учащихся в средних учебных заведениях поднят на щит буржуазной пропагандой и всячески рекламируется как «демократическое развитие образования», как «неограниченный доступ к среднему образованию». Количественные показатели используются в различных официальных статистических сборниках, в том числе и в тех, которые издаются ЮНЕСКО. У читателя создается представление о широком распространении среднего образования и его доступности каждому желающему. На самом деле картина выглядит иначе. Проводя реформирование школы, буржуазия одновременно создает различные препятствия для получения настоящего среднего образования выходцами из семей трудящихся. Главным средством такой политики является буржуазная система дифференциации обучения. Среднее образование в капиталистических странах выступает в виде самых разнообразных учебных заведений, различных по целевым установкам и характеру обучения. В понятие «среднее обучение» включаются такие несопоставимые типы обучения, как, например, «секция В» в общеобразовательном колледже Франции с ее допрофессиональной практической подготовкой и лицейская «секция А», открывающая дорогу в университет. Или основная школа ФРГ, открывающая дорогу в профессиональные школы, и гимназия, готовящая к поступлению в вуз.

В капиталистических странах существуют следующие формы среднего образования: а) Повышенное элементарное образование. Срок его совпадает с обязательным обучением, а иногда и короче. В последнем случае образование продолжается в системе обучения взрослых. Этот тип образования не открывает доступа к средним и высшим учебным заведениям и ориен-

тирован на профессиональную подготовку. б) Неполное среднее образование. Оно продолжается обычно 3—5 лет после начальной школы. Представляет собой первый цикл среднего образования и открывает доступ к получению среднего и полного среднего образования. В этом цикле создаются службы ориентации, «классы наблюдения» для дальнейшего распределения учащихся по различным каналам образования. в) Среднее образование. Имеет короткий срок обучения (1—3 года) и строится на базе неполной средней школы. Как правило, не дает знаний, достаточных для поступления в вуз, ориентирует всей программой обучения на профессиональную подготовку. г) Полное среднее образование. Второй цикл среднего образования, открывающий путь ко всем типам высших учебных заведений, включая университеты.

Данная классификация построена с учетом места, которое занимает тот или иной тип образования в общей образовательной системе, а также качества дипломов, дающих разные права. Важным элементом классификации является возможность продолжения образования. Введение такого рода классификации нацелено на определение реального характера распространения среднего образования, создание условий для сравнения его распространения в разных странах. На основе предложенной схемы разделения среднего образования на его разные формы произведен подсчет распространения среднего образования во Франции, ФРГ и Великобританию.

Во Франции первый цикл обучения на среднем уровне был разделен, по крайней мере до середины 70-х гг., на три секции с разной степенью доступа к продолжению образования. На базе трех секций организуется кратковременное обучение во втором цикле, которое не открывает доступа к полному среднему образованию.

Среднее образование получали по французской системе некоторые учащиеся, имеющие диплом ВТ (Бреве де технисьен), который позволяет поступать в некоторые технические вузы. Среди выпускников средних школ в 1974 г. их было 0,7%, т. е. 3385. Имеющими полное среднее образование можно признать выпускников второго цикла обучения, получивших дипломы бакалавров и равноценные с ними технические дипломы. Такие дипломы в 1974 г. получили 43,6% выпускников средних школ, или, в абсолютных цифрах, 198 724 человека. Знаменательно, что на протяжении 1971—1974 гг. наблюдалось сокращение числа лиц, получивших такого рода дипломы (5). Приняв во внимание такого рода структуру обучения, мы видим, что во Франции в 1973 г. полное среднее образование получили 44,9% выпускников, а не 86%, как сообщается в международных статистических ежегодниках. Следует обратить внимание на то, что приведенные статисти-

ческие данные касаются не процента возрастной группы, а структуры выпускников. И если бы пересчитать процентную структуру выпускников по сравнению с возрастной группой, то показатели были бы гораздо ниже.

Аналогичный подсчет по отношению к Западной Германии показывает, что в этой стране также наблюдается значительно дифференцированное и неравноценное среднее образование. Оно подразделяется на гимназии, которые являются полными средними школами, и на главные и реальные школы, которые являются характерными средними школами. Несмотря на некоторые отличия в отдельных землях ФРГ, этот дуализм в масштабе всей Западной Германии весьма глубок. Между гимназиями и реальными школами существуют большие различия в программах, в подборе учительских кадров, в оснащении школ. Выпускники главных и реальных школ имеют ограниченные возможности для продолжения образования. Правда, в них существуют надстройки, формально дающие право перехода в гимназии, но на деле они предоставляют небольшие шансы выпускникам этих школ получить полное среднее образование. Из произведенных подсчетов следует, что из общего числа учащихся в 1976/77 учебном году 81,5% учащихся обучались в главных и реальных школах, а также в профессиональных школах, дающих среднее образование. Обучающиеся в гимназиях составляли 18,5%. Из общего числа учащихся главных, реальных и профессиональных школ (около 10 млн.) только 217,8 тыс. обучались по программам, открывающим доступ к полному среднему образованию. При этом следует обратить внимание, что в ФРГ на протяжении 1968—1976 гг. численность учащихся в полных средних школах возрастает незначительно, не более чем на 60%. Произведенный подсчет показывает, что в 1973 г. показатель распространения действительного среднего образования в ФРГ составляет не 70%, а всего лишь 16,2% (7).

В Великобритании элитарной школой остается грамматическая школа. Здесь обучается молодежь из зажиточных семей. Наряду с грамматическими школами работают современные школы, являющиеся наиболее массовыми учебными заведениями. Их сугубо практическая программа в корне отличается от учебных программ грамматических школ. Как и в других западных странах, в Великобритании существуют два цикла обучения на среднем уровне, причем на второй цикл обучения производится исключительно суровый отбор. Выпускники грамматических школ имеют в принципе шансы получить возможность обучения на втором цикле средней школы, называемой здесь VI классом. Учеба в VI классе продолжается, как правило, 2—3 года и дает разные дипломы, открывающие доступ для продолжения образования.

Подсчет учащихся в этой исключительно сложной системе показал, что в 1969/70 учебном году в структуре выпускников сред-

ней школы в Великобритании 87% составляли закончившие среднюю школу в соответствии с используемой нами номенклатурой, причем 24,8% — это выпускники средних школ, которые могут продолжить образование в технических или же педагогических колледжах. Лишь 13% выпускников средних школ в Великобритании получают в ходе обучения полное среднее образование. Нельзя указать, что в 1965/66 учебном году эта структура была несколько иной и что закончивших среднюю школу было 89%, а выпускников полных средних школ — соответственно 11%. Это означает, что процент обучающихся в полной средней школе и заканчивающих ее возрастает крайне медленно. Сравнение распространения полного среднего образования, которое в 1969/70 учебном году получило 13%, с цифрой 76%, которая значится в международных статистических данных за 1972 г., свидетельствует о том, что использовались и используются статистические данные, преувеличивающие объемы всеобщего среднего образования (6).

Статистические подсчеты — сколько выпускников и с какими дипломами закончили среднюю школу или же сколько училось в разных школах — наталкиваются ныне на большие затруднения. Дело в том, что в отдельных капиталистических странах в конце 60-х — начале 70-х гг. проведено, как указывалось выше, реформирование структуры средней школы в целях соединения разнотипных средних школ в одном типе — объединенной или общей школы. В одних странах, как, например в Великобритании в объединенных школах обучается уже большинство учащихся. В других, как ФРГ, лишь несколько десятков общих школ, и обучение в них не выходит из стадии эксперимента. Либеральная буржуазия и вслед за нею социал-демократические партии видят в создании и развитии таких школ, объединяющих прежние разнотипные школы, реализацию стремлений к просвещению трудящихся, выравниванию шансов детей.

Объединенные школы широко рекламируются как оптимальная модель демократической массовой средней школы. На самом деле эта демократизация иллюзорна, ибо в большинстве случаев представляет собой механическое слияние под одной крышей школ, ранее существовавших отдельно. В слившихся школах продолжают сохраняться разнообразные преграды, призванные под видом заботы «об индивидуальном развитии», «учете способностей и интересов» удерживать детей трудящихся от получения полного среднего образования. Глубокая дифференциация обучения составляет основу организации объединенных школ. В Великобритании, например, существует 22 варианта объединенных школ («сквозные», «ярусные» и т. п.). Наиболее распространенным типом является школа из двух ступеней: первая объединяет всех учащихся в возрасте 11—16 лет; вторая представляет собой отдельное учебное заведение, включающее в себя двухгодичный выпуск-

ной (VI) класс. Для поступления в него необходимо держать экзамены, которые под силу лишь тем, кто занимался в объединенной школе по академической программе, в потоке сильных учащихся. Объединенная ступень средней школы не имеет единых программ, являющихся одним из важнейших условий демократизации образования и обеспечения равенства шансов, о котором так много говорит буржуазная печать. Школа культивирует различные потоки, группировки учащихся, занимающиеся по различным программам. Разный характер обучения подводит подростков к получению различных дипломов — обычного уровня, повышенного уровня или к окончанию школы вообще без каких-либо экзаменов. Среди различных уровней и потоков лишь узкий академический ведет к поступлению в вуз.

Такая же картина наблюдается в системе среднего образования Франции. Созданные коллежи среднего образования (реформа 1975 г.) в старших классах имеют секции А и В. Выпускники последнего ориентированы на профессиональную подготовку и практически не могут продолжать обучение в полной средней школе. В лицей введены разноуровневые дипломы — «базовый бакалавр» и «специализированный диплом бакалавра». Лишь последний дает право поступления в университет. Для его получения необходим дополнительный год обучения.

Таким образом, при всех структурных перестройках средней школы буржуазия всячески охраняет элитарность ее высшей ступени, которая ведет к университетскому образованию, и предоставляет широким массам детей второстепенные и неполноценные формы среднего образования.

Реформы 60-х гг. имели своей целью и модернизацию содержания образования, совершенствование школьных программ и методов обучения. В Англии, США, Франции и других странах к разработке модернизированных школьных курсов приступили национальные комиссии, деятельность которых субсидировалась не только государством, но и частными фондами.

На новые учебные курсы возлагались большие надежды, ожидался качественный скачок в уровне знаний и познавательных способностях школьников. Но вся реформа содержания образования, продиктованная конъюнктурными соображениями промышленных кругов, приняла односторонний характер. Она захватила в основном только естественно-математический цикл, рассчитанный на интеллектуальную элиту — будущих научных работников, высококвалифицированных специалистов, в которых остро нуждалась монополия, вступившие в эпоху, по выражению буржуазной печати, «конкуренции лабораторий и погони за умами».

Применение новых программ в 60-е — начале 70-х гг. показало, что даже по отношению к этой узкой категории одаренных учащихся широко разрекламированные курсы не дали ожидаемо-

го эффекта. При их создании были допущены серьезные методологические просчеты. Руководствуясь неопозитивистскими концепциями, создатели курсов пренебрегли задачей усвоения учащимися системы знаний и весь акцент обучения перенесли на овладение исследовательскими методами. Новые курсы не учитывали специфики учебной деятельности учащихся, были крайне усложнены, фрагментарны и не смогли произвести «переворота» в учебном процессе.

Реформа почти не коснулась программ обучения широких масс детей. В свете требований научно-технического прогресса эти программы выглядят анахроничными. По отношению к категории «ориентированных на практику» буржуазная школа оказалась неспособной выполнить самые скромные задачи. В 70-е гг. во всех буржуазных странах наблюдается тенденция к снижению уровня общеобразовательной подготовки учащихся. В США, например, выпускники средних школ крупных городов имеют слабые навыки чтения, письма, счета, и значительное число их квалифицируется как функционально неграмотные (3).

Общеобразовательная, трудовая и допрофессиональная подготовка учащихся, заканчивающих неакадемический цикл среднего образования, далеко отстает от социально-экономических потребностей общества. Свидетельство тому — огромные трудности, которые испытывает молодежь при трудоустройстве. Во всех капиталистических странах Запада безработица среди молодежи значительно выше, чем среди взрослого населения.

Социально-политическая сущность буржуазного реформизма исчерпывающе охарактеризована В. И. Лениным: «Чем выше развитие капитализма в данной стране, чем чище господство буржуазии, чем больше политической свободы, тем шире область применения «нового» буржуазного лозунга: реформы *против* революции, частичное штопанье гибнущего режима в интересах разделения и ослабления рабочего класса, в интересах удержания власти буржуазии *против* революционного ниспровержения этой власти» (2, с. 305). В современных условиях реформизм занял еще большее место в арсенале политических средств правящей буржуазии. Она стремится применять более замаскированные формы эксплуатации и угнетения трудящихся с тем, чтобы сохранить свое политическое и идейное господство.

Эти особенности современного капитализма определяют характер и направленность школьных реформ. Страхась коренного преобразования школы на прогрессивных началах, они предлагают частичные и непоследовательные реформы, не посягающие ни на буржуазный характер системы просвещения, ни на образовательные привилегии господствующих классов.

1. Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам.— Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 16.
2. Ленин В. И. Реформизм в русской социал-демократии.— Полн. собр. соч., т. 20.
3. Митина В. С. Снижение уровня общеобразовательной подготовки американских школьников. М., ОНПН, 1977.
4. Оконь В. Современная школа, перемены и тенденции развития. Варшава, 1979.
5. Annuaire statistique de la France 1976, 81 e Volume, resultats de 1974 nouvelle serie. N 23.
6. Education Statistics for the United Kingdom 1970. A Publication of the Government Statistical Service.
7. Statistisches Jahrbuch 1976, 1977, für die Bundesrepublik Deutschland.

5. Политико-идеологическая индоктринация учащихся в буржуазной школе

В соответствии с общей политикой государственно-монополистического капитализма, делающего ставку на антикоммунизм и антисоветизм, школа капиталистических государств все больше втягивается в орбиту государственно-монополистического регулирования и превращается в микромодель капиталистического общества. Она становится одним из важнейших инструментов воспроизводства буржуазной идеологии, буржуазных ценностных ориентаций, буржуазного образа жизни, что расценивается реакционными теоретиками как средство восстановления утраченной стабильности капитализма.

Механизмы регулирования идеологическими процессами проявляют себя в централизованных формах управления этими процессами, в усилении регламентации поведения не только отдельных индивидов, но и масс, в целенаправленном и концентрированном воздействии на сознание человека, в разработке «технологии поведения» как «научной» теории и методики на основе данных буржуазной политологии, социальной психологии и других наук. В этом плане не только ведутся теоретические исследования, но издается и учебная литература, рассчитанная на внедрение теоретических положений в практику.

В усилении идеологического нажима на школьную молодежь, социологизации и политизации всего учебно-воспитательного процесса в школе отражается общее кризисное состояние буржуазной идеологии, которая в поисках выхода из кризиса делает ставку на возрождение консервативных идей, реидеологизацию, формирование у подрастающего поколения антикоммунистического сознания. С одной стороны, выдвигается задача исказить реальное положение молодежи в условиях социализма, представить ее в глазах молодого поколения капиталистических стран как «мая-

щуюся в путях закрытого общества». С другой — попытаться любыми средствами сформировать у молодежи социалистических стран мистифицированное представление о «райской жизни на Западе» (4, с. 23).

Прикрываясь маской «друзей молодежи», буржуазия стремится с помощью самых изощренных методов и современных технических средств отравить ее сознание клеветой на советскую действительность, очернить социализм, приукрасить империализм, его грабительскую, бесчеловечную политику и практику (1, с. 6). Возросший в последние годы удельный вес социально-политических дисциплин, пронизанных антикоммунизмом и антисоветизмом, направлен на адаптацию и интеграцию школьной молодежи в империалистическую государственную систему. Об этом свидетельствуют принятые на протяжении последних лет в большинстве ведущих капиталистических стран официальные правительственные постановления, документы, законоположения.

Документы Национальной комиссии США по реформе среднего образования (1973), материалы Национальной конференции руководителей образования (1976), в которых был поставлен вопрос о пересмотре целей американской школы в усилении социальной адаптации учащихся, ориентируют американскую школу на повышение требований в области гражданского воспитания в духе «понимания гражданской ответственности и долга», поддержания государственных институтов, «уважения законной власти и общественного правопорядка», усвоения основ американского образа жизни и формирования качеств, необходимых для интеграции учащихся в капиталистическую систему. В VI плане экономического и социального развития Франции также обосновывается необходимость расширения социально-интегративной функции школы (6, с. 4). Аналогичные требования сформулированы в английских правительственных документах по вопросам воспитания молодежи, в материалах по политическому воспитанию, издаваемых Федеральным центром по политическому образованию ФРГ, законодательными органами земельных ведомств страны, в японской «Программе формирования человека», в которой определяются требования к моральному облику молодого поколения (5, с. 232—234).

Основная функция, главная цель политического образования в буржуазной школе на протяжении последних десятилетий оставалась фактически постоянной. Видоизменялись, однако, акценты и конкретные формулировки этих целей. Если ранее ставилась задача адаптации учащихся к условиям капиталистической действительности (воспитание лояльных граждан, формирование положительного отношения к государству), то в настоящее время ставится задача политической социализации молодежи, тотальной интеграции ее в систему государственно-монополистического капитализма. Акцент ставится на добровольное и внутреннее признание

буржуазной общественной системы, развитие чувства сопричастности, долга перед ней.

В работах буржуазных педагогов, в различных материалах по вопросам политико-идеологического воспитания школьников середины 70-х гг. все явственнее проступает реакционная тенденция, отражающая интересы клерикальных и консервативных сил, требующих восстановления утраченных свою силу традиционных духовно-нравственных ценностей, укрепления принципов авторитарного воспитания, формирования школьников в духе строгой дисциплины, повиновения, уважения порядка и т. д. и т. п. Консервативные педагоги требуют от государственных органов народного образования разработки единого общего каталога нормативов поведения, мировоззренческих ориентаций школьников, образцов интерпретации социальных явлений. Цели и задачи политического воспитания и образования обосновываются сменяющимися друг друга реакционными философскими, социологическими, политологическими концепциями («человеческих отношений», «партнерских отношений», «индустриального», «постиндустриального общества», «конвергенции», «деидеологизации», «реидеологизации», «атлантизма» и пр.). В условиях плюрализма мировоззренческих ориентаций господствующая буржуазная идеология извлекает из различного рода идеологических концепций те идеи, которые выгодны ей в той или иной ситуации и которые она пропагандирует с помощью государственного аппарата и при поддержке церкви через систему образования, литературу, искусство, средства массовой информации.

Основу политико-идеологической индоктринации школьников составляет апологетика существующего строя, принципов буржуазного образа жизни, его социальных, правовых устоев, этических норм, ценностных ориентаций, маскировка острых социальных противоречий капитализма. Однако в условиях обострения идеологической борьбы политическое воспитание школьников пронизано не только апологетикой капитализма, но и антикоммунизмом. Причем в наши дни все мировоззренческие проблемы превращены буржуазными идеологами и политиками в средство политической индоктринации, идеологической обработки сознания учащихся в духе антикоммунизма.

В ведущих странах империализма, таких, как США и ФРГ, существуют единые системы идеологической обработки школьной молодежи, контролируемые государством. Эти системы имеют много общего как в целях, задачах, содержании идеологических мифов, так и средствах, методах их внедрения. Некоторое своеобразие систем идеологического воздействия в различных капиталистических странах обусловлено лишь особенностями исторического развития, национальными традициями той или иной страны.

Руководящие органы идеологического воздействия на государ-

ственном и региональном уровнях поддерживаются и финансируются крупными монополистическими компаниями. В их функции входит разработка рекомендаций, издание и распространение учебно-методической литературы для школьных и внешкольных учебных заведений всех типов.

Практически идеологическая индоктринация в буржуазной школе осуществляется через детально разрабатываемые программы социального приспособления школьников. На основе американской доктрины «человеческих отношений» и ее европейского варианта доктрины «партнерских отношений» буржуазная школа формирует конформистское поведение учащихся. Их учат «социальной солидарности», «терпимости» по отношению к представителям любых политических ориентаций (только не марксизма), что выдается за «важнейшую добродетель демократического общества» и «высшую цель политического воспитания» (28). Выработка автоматизированных умений приспособляться к любым условиям, любым жизненным ситуациям (дома, в школе, на улице, спортплощадке, церкви и т. д.) приводит в конечном итоге школьников к адаптации в целом ко всей буржуазной системе.

В качестве примера можно привести методическое пособие для учителей «Американское политическое поведение» (8), в котором основное внимание уделено тренировкам в ролевом поведении учащихся, направленным на принятие соответствующих решений политического характера в определенных игровых ситуациях. Характерен в этом же плане западногерманский учебник по политическому образованию «Структура нашего повседневного бытия» (25), анализирующий человеческое поведение в повседневных ситуациях, которые понимаются как «субъективное и социальное конструирование действительности» (25, S. 15). Авторы настойчиво внушают учащимся мысль о том, что не следует принимать всерьез значение теоретической мысли для понимания общественно-исторического развития. Человек живет вовсе не в одной действительности, а во многих, независимых друг от друга. Есть действительность мечтаний, действительность теоретической физики и другие (25, S. 22), утверждают они, но все внимание человека должно быть обращено только на микросреду. И учебник насыщен рецептами, правилами общения между людьми, поведением учащихся в общественных местах, школе, на улице, дома.

В Швеции, которая не без основания слывет «европейской экспериментальной лабораторией» в области школьного образования, согласно новому учебному плану на 1979/80 г. введен специальный учебный предмет «Коммуникация», рассчитанный на реализацию тех же целей, т. е. на тренировку учащихся в общении и соответствующем поведении.

Задачам социализации служит и школьное самоуправление, которое рассматривается как эффективное средство тренировки

учащихся в социальном поведении в духе партнерства и подготовки их к участию в политической жизни (через собрания, кружки, политические беседы, диспуты, игры, школьную печать, ученические советы, парламенты, клубы).

Политическая индоктринация пронизывает всю учебно-воспитательную работу школы как принцип обучения и воспитания и как система политических знаний и умений, преподаваемых на уроках по предметам общественно-политического цикла (философия, религия, история, обществоведение, география, социально-экономические курсы, политика и т. п.). Преподавание этих предметов ведется дифференцированно, с различной степенью глубины, в зависимости от типа школы, с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся.

Апологетические цели реализуются в тщательно отобранном содержании политического образования через интенсивную пропаганду «преимуществ» капитализма над социализмом. Прославляются частнособственническая основа капиталистического государства, принципы свободного предпринимательства, культ наживы и богатства, технический прогресс Запада. Широко пропагандируются идеи менеджеризма как новый тип «хорошего предпринимателя», «надежного партнера» в лице работодателя.

Большую роль при этом играет религия. Католицизм проповедует среди молодежи «святое братство» предпринимателей и рабочих, «гармонию» труда и капитала, превозносит буржуазное государство как «всеобщего попечителя» (3, с. 83—84).

На высшей ступени общеобразовательной школы в последние годы программы социального приспособления дополнены специальными курсами экономических и правовых знаний, обоснованными буржуазной экономической теорией, идеями технократизма. Они призваны вырабатывать у учащихся фальсифицированное представление об экономической системе капитализма, маскировать его классовую природу и эксплуататорскую сущность, рекламировать техническое превосходство западных стран и доказывать отсталость экономики социалистических стран. «Ни одна другая экономическая система не обеспечивает значительной части населения столь высокой зарплаты и жизненного уровня», — утверждает, например, автор американского учебника «Проблемы демократии» (12, р. 582).

Некоторые экономические понятия и категории введены в курсы обществоведения во всех типах школ, но в разном объеме. Тематика экономических и социально-политических курсов включает широкий круг вопросов по экономике, социально-экономической политике индустриального общества. В них характеризуются типы экономических систем современности. Особенно рекламируется социально-рыночное хозяйство как признак современной стадии развития государственно-монополистического капитализма и как «са-

мая прогрессивная форма экономических отношений», поддающаяся якобы непрерывному совершенствованию и регулированию со стороны государства. Резко критикуется экономическая система социалистических стран.

В учебниках по обществоведению в духе империалистической апологетики подробно раскрывается весь механизм функционирования экономической системы буржуазного общества — структура и функции предприятий, формы предпринимательства, вопросы автоматизации и рационализации, место человека в производственном процессе, принцип образования цен, деньги как экономический фактор, международные экономические союзы и их проблемы и т. д. Однако проблемы частной собственности на средства производства, концентрации капитала, наемного труда, присвоения прибавочной стоимости и другие, без раскрытия которых немислим научный подход к экономическому образованию, не затрагиваются. Основным средством создания общества «полного благоденствия» для всех объявляется достижение высокого уровня развития науки и техники. О социальной революции при этом нет и речи. В целом экономические знания, даваемые учащимся в буржуазной школе, способствуют выработке у них технократических убеждений.

В том же апологетическом духе преподносится во всех учебниках общественно-политического цикла парламентаризм как форма буржуазной демократии с ее многопартийной системой, мировоззренческий плюрализм, расписываются мнимые свободы и права личности в западном обществе. При этом главной из них объясняется «свободное право» владения частной собственностью (27).

Характерным является использование стереотипных буржуазных интерпретаций таких мировоззренческих понятий, как «государство», «демократия», «свобода», «справедливость», прикрывающих классовую сущность общественного строя в странах капитализма. Школьникам внушается мысль о том, что буржуазное государство не является инструментом власти господствующего класса, диктатурой монополий, а выполняет функцию «посредника между различными общественными силами» и, следовательно, выступает классово нейтральным институтом. В школьных учебниках утверждается, что капитализм как общественный строй должен быть сохранен в своих основах, но улучшен путем «благоразумной политики», через мирное разрешение конфликтов, без классовой борьбы и ликвидации частной собственности (23). От учащихся тщательно скрывается социально урезанный характер широко рекламируемых западных «свобод» и «прав» человека. И конечно же, в числе рекламируемых западных «свобод» и «прав» человека совсем не значатся такие основополагающие права, как право человека жить в мире, право на труд и социальное обеспечение. В школьных предметах общественно-политического цикла вы-

ражается негативное отношение к реальному социализму, марксистско-ленинской идеологии, идеям коммунизма. В старших классах общеобразовательных школ многих стран изучаются специальные курсы «коммунизма», «марксизма» или «теории и практики советского коммунизма» (с обязательным посещением). В руководствах для преподавателей общественно-политических дисциплин откровенно говорится о целях таких курсов: привить учащимся иммунитет против идей коммунизма, показать марксистское учение как «устаревшее». Характерно, что справочники, методические пособия для преподавателей курса «коммунизма» или разделов этого курса («Политические системы стран Восточной Европы», «Демократия против тоталитаризма» и др.) по своему содержанию и интерпретации в разных капиталистических странах во многом идентичны.

Сообщаемая в массовых школах информация о социально-экономическом и политическом развитии стран социализма, марксистско-ленинском учении, коммунистических идеях крайне тенденциозна. Учащихся запугивают «идеологической экспансией мирового коммунизма», который характеризуется как «источник и причина войн» (28, S. 78). Вместе с тем в них можно обнаружить все новейшие приемы и методы пропаганды антикоммунизма. Так, в последнее время в школьных учебниках поднята на щит тема прав человека как «законодательной основы различных социальных систем». При этом многие буржуазные идеологи и политики не скрывают, что ставка на права человека рассматривается как новое оружие в борьбе против социализма, нацеленное, как утверждается, на «нерешенность проблем человеческих ценностей, свободы личности» в социалистическом мире (11, S. 18). Буржуазные авторы стремятся с помощью изощренных методов отравить сознание школьников клеветой на социалистические страны, якобы попирающие права и свободы человека, и одновременно умолчать о практике нарушения прав человека в буржуазных странах.

В школьных учебниках обществоведческого цикла коммунизм рисуется, наряду с фашизмом, как «самая мощная антидемократическая сила в мире», подавляющая человеческое достоинство, индивидуальную свободу, права личности, несущая людям одни беды и страдания (30, p. 139). Американский учебник «Проблемы демократии» У. Данвидди внушает школьникам, что коммунизм «распространяет во всем мире идеи, которые противоречат свободам и правам человека» (12, p. 584). Авторы западногерманского учебника утверждают, что коммунизм противоречит «естественным потребностям человека приобрести и владеть собственностью», лишает его всех демократических прав, свобод и «личностного достоинства», что означает «угрозу европейским жизненным принципам» (18).

А вот цитата из другого западногерманского учебника: «Марксистско-ленинский общественный порядок может быть создан лишь при условии, если интересы отдельного индивида подавлены во имя интересов рабочего класса. Свободный выбор человека исключается насиллем» (26, S. 81). Авторы подобных учебников стремятся вызвать у учащихся страх и ненависть к коммунизму, злобно вешают, что удел народов в этих странах «бояться — повиноваться — голодать — тяжело работать» (19, S. 50). Такие негативные оценки и характеристики жизни в социалистических странах типичны для большинства официальных школьных учебников по общественно-политическим дисциплинам буржуазных стран. Различие состоит лишь в дозе преподносимого негативно-го материала, а не в его существовании. Даже признавая огромные достижения в развитии образования и ликвидации неграмотности в Советском Союзе и других странах социализма, авторы учебников стремятся перечеркнуть эти достижения ложными утверждениями об авторитарном, принудительном характере воспитания, лишаящем-де учащихся с юных лет даже свободного времени-препровождения, права на самостоятельный выбор профессии (33, S. 35).

В широко распространенном американском учебнике «Что вы должны знать о коммунизме и почему» утверждается, что в условиях коммунизма «вы не можете сами выбирать себе работу» (31, p. 6). Не признавая коллектив как средство педагогического воздействия и противопоставляя его личности, авторы одного из учебников пишут: «Человеческий индивид при коммунизме — ничто, коллектив, целое — все. Индивид не самостоятельное, анонимное существо, а только частичка тоталитарного, централизованного целого» (23, S. 210).

Перенесенная в школы политическая кампания «защиты прав человека» как новейшая форма антикоммунистической истерии на Западе свидетельствует об усилении идеологического нажима на молодежь, о дальнейшей политизации всего школьного обучения и воспитания. Авторы учебников с новой силой пытаются демагогически заверить школьную молодежь в том, что только «истинная политическая демократия Запада», защищающая права и свободы человека, является «единственным путем к немарксистскому социализму» (23, S. 77).

Анализ новейших школьных учебников по общественно-политическим предметам говорит о том, что исторический материал все больше используется в качестве средства идеологической индоктринации школьников и апологетики капитализма. Это подтверждают и сами западные историки, в частности американский профессор Н. Хир, который признает, что в настоящее время историография функционирует «как средство социологизации нового поколения, средство легитимизации существующих политиче-

ских институтов для увековечения утвердившихся морали и мифов и для рационализации официальной политики» (7, с. 4).

В последние годы в школьных учебниках по истории, обществоведению, географии увеличился объем материала о странах социализма, о марксистском учении. Появились специальные учебные пособия по марксизму, а также учебники сравнительного плана, рассчитанные на показ «преимуществ» капитализма перед социализмом (9; 14; 19; 20; 29). Например, в учебнике «Политическое мироведение» (1976), предназначенном для старшей ступени гимназий ФРГ, сравнению политических систем двух германских государств отведено 130 страниц и более 30 страниц — другим социалистическим странам Восточной Европы, без Советского Союза (26).

В результате пространного сопоставительного рассмотрения двух немецких государств по важнейшим параметрам (экономика, политика, общественное устройство) учащиеся подводятся к выводу о том, что ФРГ в своем социальном развитии достигла «наивысшей точки», в то время как ГДР демонстрирует «аномальный» путь национального развития.

Западногерманские школьные политики и реакционные педагоги непрерывно подогревают в сознании учащихся реваншистские и националистические настроения. Об усилении этой реакционной тенденции в школьном образовании ФРГ свидетельствует, в частности, новое постановление конференции министров культур от 23 ноября 1978 г. «Германский вопрос в школьном обучении» (11). В нем подчеркивается большая роль школы в решении этого вопроса и формулируется требование к школьным учителям — в процессе обучения, особенно на уроках истории, обществоведения, географии, литературы, социологии, «развивать сознание единства германского народа и волю к воссоединению посредством мирной политики... Немцы по ту и другую стороны границы связаны нерасторжимыми узами истории, языка и культуры. Не имея единого государства, они сохраняют единую национальность» (11, S. 17).

Пропаганда идеи «общего немецкого гражданства», «единой общности немецкого народа» без учета классово-природы категории «нация» и вопреки заключенным международным договорам представляет собой не что иное, как идеологическую диверсию по отношению к ГДР. Все это красноречиво говорит о том, что империалистические круги в ФРГ активно продолжают вынашивать реваншистские планы «воссоединения Германии» путем «поглощения» ГДР и что в реализацию этих планов ныне втянута и школа.

В школьных учебниках капиталистических стран искаженно представляются не только взаимоотношения между двумя немецкими государствами, но и послевоенное развитие других стран

Восточной Европы. Возникновение и развитие стран социализма изображается как результат экспансионистской внешней политики Советского Союза, стремившегося якобы закрепить свои «военные завоевания» также и политически (15). Освободительная миссия Советского Союза, избавившего страны Восточной Европы от «коричневой чумы», превращается, таким образом, под пером буржуазных авторов в «захватническую». При этом преднамеренно умалчивается роль народных масс в освободительной борьбе.

Революционный процесс освобождения стран Восточной Европы от прогнивших реакционных режимов преподносится учащимся как «насильственная большевизация».

Искажая все исторические факты, авторы стремятся уверить учащихся в том, что под давлением Советского Союза в период 1946—1949 гг. Болгария, Румыния, Польша, Венгрия, Чехословакия и восточная часть Германии были превращены в коммунистические государства-саттелиты. В то же время авторы учебников старательно изображают «миротворческую» миссию западных держав после второй мировой войны, стремившихся-де к созданию демократических правительств и окончательной победе западной демократии (27, S. 120).

Маскируются подлинные причины усиления милитаристского курса западных держав и создание военного блока НАТО против СССР и других стран социализма. Эти агрессивные акции выглядят в интерпретации буржуазных авторов учебников по общественно-политическим дисциплинам лишь как «ответные меры» по предотвращению дальнейшего продвижения Советов» (16, S. 192).

Злонамеренно фальсифицируя весь послевоенный внешнеполитический курс Советского правительства, авторы учебников стремятся изобразить Советский Союз принципиальным противником мирного урегулирования европейских проблем, подстрекателем гонки вооружения и нагнетания международной напряженности. Например, Д. Вильц, автор американского учебника «Становление нации. Новая американская история», пытается свалить вину за развязывание «холодной войны» на Советский Союз, переворачивая при этом все исторические события с ног на голову (32, p. 632).

Авторы учебников сознательно не видят подлинного демократизма социалистической системы, обходят молчанием или принижают огромные достижения стран социализма во всех областях общественно-политической, экономической и культурной жизни, безапелляционно утверждают, что все достигнутые успехи являются результатом «безжалостной эксплуатации народных масс, их лишений и страданий» (14; 22). Искаженно представляются взаимоотношения между социалистическими странами.

Тенденциозно и превратно характеризуется в школьных учебниках и национально-освободительная борьба народов Азии, Аф-

рики и Латинский Америки. Здесь, конечно, нет и речи о каких-либо общих закономерностях исторического развития, объективных предпосылках освободительной борьбы народов развивающихся стран против колониализма, неоколониализма, за социальный прогресс. Неверно представляется и империалистическая политика в отношении этих стран.

В школьных учебниках ФРГ искажается антиимпериалистическая борьба кубинского народа. Замалчивается антиимпериалистический, антифеодальный и демократический характер кубинской революции, которая преподносится как «мятеж», «малая война», «смена власти», «замена одной диктатуры другой» (10, S. 17; 17, S. 84). От учащихся скрывается, что Кубинская народная революция уничтожила эксплуатацию человека человеком, все формы расовой дискриминации, принесла с собой полную ликвидацию неграмотности и безработицы.

Учитывая возрастающую популярность во всем мире идей социализма, марксистско-ленинского учения, отход значительной части западной молодежи от буржуазных духовных, нравственных и политических ценностей, западная пропаганда стремится идейно разоружить подрастающее поколение. Во всех школьных учебниках марксистское учение представляется как «устаревшее». «Ортодоксальному марксизму XIX в.» противопоставляется псевдомарксизм — «марксизм XX в.» западного образца. Симпатии многих авторов вызывает социал-демократическая модель марксизма как якобы самая перспективная. Это прежде всего относится к учебникам тех стран, где у власти находятся социал-демократы.

Характерными методическими приемами идеологической индоктринации являются прежде всего тенденциозный подбор тем, проблем, мировоззренческих понятий, использование высказываний ярых противников коммунизма, отщепенцев различного рода, целенаправленная трактовка и подтасовка фактов для создания видимой объективности.

Широко используются приемы противопоставления (у нас — у нас; тут — там), эмоциональное воздействие, апелляция к иррациональной сфере человека. Часто применяются технические средства, наглядные пособия, вызывающие определенные психологические ассоциации, связанные со смещением понятий. Так, понятие «коммунизм» употребляется, как правило, с негативными определениями («тоталитарный», «антигуманный», «антидемократичный» и т. д.); слова «советский», «красный» ассоциируются с понятиями «террор», «насилие», а такие понятия, как «свобода», «демократия», «гуманизм» и другие, соотносятся лишь с буржуазными странами и интерпретируются позитивно. В учебниках ставятся альтернативные вопросы, нацеливающие учащихся на заранее запрограммированные ответы. Применяются различные формы драматизации, решение конфликтных ситуаций, ролевые игры.

Тенденциозность в отборе учебного материала в школьных программах и учебниках по общественно-политическим дисциплинам и произвольные приемы его толкования при полном игнорировании объективных закономерностей общественно-исторического развития не дают возможности учащимся увидеть прогрессивную линию в этом развитии, осмыслить место современной эпохи во всемирной истории.

Пытаясь замаскировать неопровержимую истину, что ныне социализм ведет и направляет мировое общественное развитие (2, с. 8—9), авторы учебников характеризуют современный этап исторического развития — переход от капитализма к социализму с позиций реакционных буржуазных социологических концепций.

Реакционная идейно-политическая направленность обучения, идеалистические основы, низкий научно-теоретический уровень преподавания, его прагматический характер, особенно в массовых школах, превращают общественно-политические предметы в средство борьбы против научного мировоззрения, в инструмент манипулирования сознанием школьников и обработки их в антикоммунистическом духе.

Усиление идеологического воздействия реакционной буржуазной пропаганды на подрастающее поколение встречает активное противодействие со стороны коммунистических партий, прогрессивных сил в странах капитализма, включая учащуюся молодежь. Противникам марксизма, несмотря на все усилия, не удается отвлечь молодежь западного мира от притягательных идей социализма и коммунизма. Все более широкие круги молодежи начинают понимать реакционную сущность буржуазного общества.

Коммунистические партии в капиталистических странах, идущие в авангарде борьбы прогрессивных антиимпериалистических сил, ведут среди молодежи большую воспитательную работу, поддерживая стремление молодежи к миру и социальному прогрессу.

ЛИТЕРАТУРЕ

1. О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы. Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 года.
2. Материалы XXV съезда КПСС. М., 1977.
3. Джуринский А. Н. Школа Франции. Традиции и реформы. М., 1981.
4. Решетов П. Н. Идеологическая борьба и воспитание молодежи.— В сб.: Воспитание у школьников непримиримости к буржуазной идеологии. НИИ ОП АПН СССР. М., 1980.
5. Родионов М. Л. Современная школа Японии и ее проблемы. Сб. трудов кафедры педагогики МГПИ им. В. И. Ленина. Вопросы сравнительной педагогики. М., 1975.
6. Сапова Э. А. Политико-идеологическое воспитание учащихся во французских школах. Экспресс-информация. Вып. У. НИИ ОП АПН СССР. М., 1978.
7. Салов В. И. Историзм и современная буржуазная историография. М., 1977.
8. American Political Behavior. Teacher's Guide. Ginn and Company. N.—Y., 1977.

9. Andrea H. Marxismus. Arbeitshefte. Politik für die Sekundarstufe II Handwerk und Technik. Hamburg, 1973.

10. Becker V. Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk. Bd. 4, Paderborn. Hannover, 1971.

11. Die deutsche Frage in Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 23. November 1978.

12. Dunwiddie W. E. Problems of Democracy. Boston, 1970.

13. Ebeling/Birnenfeld. Die Reise in die Vergangenheit. Bd. IV. Braunschweig, 1975.

14. Fenton E. Comparative Economic Systems. N.—Y., 1974.

15. François D., François J. et Hanrez R. L'Époque contemporaine.

16. Geschichte für Realschulen, 4. Bamberg, 1972.

17. Grosche H. Welt ohne Frieden. München, 1972.

18. Grundriß der Geschichte. Oberstufe. Bd. 2. Stuttgart, 3. Aufl., 1970.

19. Heumann H. Kommunismus in der UdSSR und China. Hamburg, 1974.

20. Jackson W. A. Soviet Union. N.—Y., 1965.

21. Jones S. A. Students History of Russia. L., 1966.

22. Knarr W. u. a. Der Mensch im Wandel der Zeiten. III. Teil. Lehrbuch für Geschichte und Sozialkunde. 3. Aufl. Wien, 1973.

23. Mickel W. (Hrsg.) Politik. Arbeitsbuch. 7—10. Schuljahr. Sekundarstufe. I. Düsseldorf, 1977.

24. Ordnung in Freiheit. Lehrbuch für politische Bildung. Bad Hamburg von der Höhe. 1975.

25. Politische Bildung. Materialien für den Unterricht. Der Aufbau unserer Alltagswelt. E. Klett. Stuttgart, 1. Aufl. 1977.

26. Politische Weltkunde II. E. Klett, Stuttgart, 1976.

27. Rettinger L. Geschichte und Sozialkunde. Arbeitsbuch. Textteil 4. Oberreuter, Wien, 1975.

28. Schmitzger-Zollner. Sozialkunde für bayerische Schulen. Ein Lehr- und Lesebuch zur politischen Bildung. Darmstadt. 9. Aufl., 1976.

29. Schultz M. Comparative Political Systems. N.—Y., 1967.

30. Wallbank W., Schrier A. Twentieth Century World. Glenview (Ill), 1977.

31. What You Should Know about Communism and Why. N.—Y., 1968.

32. Wiltz J. E. The Search for Identity. Modern American History. Philadelphia, 1978.

33. Zeiten, Völker und Kulturen. Geschichte des XX. Jahrhunderts. 8. Klasse. Wien, 1972.

6. Социальная селекция в современной буржуазной школе

В последние десятилетия правящие круги капиталистических стран были вынуждены пойти на некоторые реформы, цель которых — адаптировать школу к потребностям современного капиталистического производства. В то же время комплексное решение проблем образования буржуазной школой и педагогикой по-прежнему базируется на лимитировании образовательных возможностей подавляющей массы учащихся, исходя прежде всего из интересов господствующего класса. Какой бы фразеологией ни маскировалась такая направленность обучения, она и поныне сохраняет основные черты социальной селекции, хотя и в более завуалированных и «респектабельных» формах. Такая внешняя модификация в 60-х и 70-х гг. обусловлена необходимостью обновить

и приукрасить фасад буржуазной школы, повседневная действительность которой опровергает декларации ее апологетов о «равных возможностях», «самореализации индивида», «гуманистическом подходе» к личности.

В этих условиях консервативным кругам, поборникам неприкрытой селективной системы образования, становится все труднее отстаивать свои позиции. Прибегая к различным маневрам, пытаясь фальсифицировать в глазах широкой общественности реальное положение дел в области образования, наиболее откровенные сторонники принципов буржуазной школы в то же время предпринимают попытки дискредитации системы учебно-воспитательной работы в социалистической школе. Наши идеологические противники в области педагогики, какие бы группировки они не представляли, едины в упорном нежелании признавать, что это именно тот общественный институт, который реально отражает подлинно гуманистический характер социалистического государства. Более того, с 70-х гг. некоторые буржуазные теоретики и деятели сферы школьного обучения стремятся объявить несовершенства и пороки капиталистического «мира образования» универсальными, присущими и социалистической системе образования. Так, автор вышедшего в Англии в 70-х гг. широко известного трактата по вопросам образования Э. Раймер, декларирующий свое «гуманистическое кредо», не останавливается перед прямыми инсинуациями в адрес социалистической школы (36).

В то же время симптоматично, что этот деятель образования не может уйти от сложившейся реальности, фиксируя один из коренных пороков современной буржуазной школы, обусловленный стремлением официальных кругов к консервации привилегий социальной элиты в сфере образования. Начиная с самой первой, подготовительной ступени школы, констатирует Э. Раймер, «регистрируются оценки и результаты тестов на интеллектуальную одаренность, и с этого времени почти закрывается дверь для тех, у кого они оказываются недостаточно высокими... По окончании начальной школы уже не приходится говорить о равных возможностях для тех, кто недостаточно преуспел для перехода в хорошую академическую среднюю школу» (36, р. 27).

Современная буржуазная педагогика прилагает активные усилия к тому, чтобы направить эволюцию школьного образования в выгодное государственно-монополистической системе русло. При этом первостепенная роль отводится рафинированной селективной практике, маскируемой механизмом дифференцированного обучения, позволяющим создать и закрепить неравноценные уровни преподавания для различных категорий учащихся. Такая дифференциация обучения имеет мало общего с подлинным учетом их познавательных интересов и склонностей, ибо служит органической основой стратегии буржуазной школы — обеспечения приви-

легии «элиты» за счет детей трудящихся. Неправомерность разносторонней системы селективных подходов в обучении, детерминированных в первую очередь социально-экономическим статусом учащихся, становится все более очевидной. В 70-х гг. это вынуждены были признать многие влиятельные западные педагоги. Среди них бывший директор Международного института планирования образования ЮНЕСКО Ф. Кумбс, один из наиболее крупных современных психологов и педагогов США Дж. Брунер и другие авторитетные деятели образования.

В известной книге «Кризис образования в современном мире» Ф. Кумбс пишет, что селективная политика, т. е. практика по существу классово-дифференцированного обучения в буржуазной школе, «неизбежно склоняет чашу весов в пользу учеников, которым повезло с их родителями — образованными людьми, приобретшими детей к культуре и научившими их хорошо владеть родным языком». Ф. Кумбс подчеркивает при этом, что школы в условиях селективной политики «оценивают учащихся главным образом по их способности правильно излагать свои мысли, а это достигается в основном вне школы. Ребенок, который приходит в школу, умея говорить хорошим языком, с самого начала энергично продвигается вперед и по тем же причинам, вероятно, будет сохранять свое первенство на всех уровнях системы по сравнению с ребенком в равной мере смысленным, но выросшим в менее культурной среде» (5, с. 42—43).

Ф. Кумбс понимает, что традиционная практика, доминирующая в стенах буржуазной школы, фактически тормозит подлинное развитие народного образования в интересах всего общества. И он вынужден констатировать: «Социальная обусловленность систем образования, которые внешне выглядят демократичными, была неоднократно показана в исследованиях о социальном происхождении учащихся из стран Западной Европы, которым удалось закончить среднюю школу и поступить в высшие учебные заведения. Во Франции, например, шансы получить университетское образование составляют 58,5% для детей лиц с высшим образованием и менее чем 2% для детей крестьян и рабочих. Такая избирательность особенно заметна в более «старых» государствах в Европе и Латинской Америке, в которых давно существует состоятельная образованная элита и сильно дифференцированная социальная система» (5, с. 42—43).

Установление селективных барьеров в школах на пути получения образования во многом превращает их в «инструменты пагубных сил общества», — заявляет Дж. Брунер. В одной из своих монографий он пришел к знаменательному выводу: «Моя работа в области обучения в раннем возрасте убедила меня в том, что наша система образования является не чем иным, как способом поддержания классовой системы. Она блокирует возможности де-

тей с низким социально-экономическим статусом полноправно участвовать в жизни общества, причем осуществляет это уже в раннем возрасте и весьма эффективно» (11, р. XI).

Действительно наряду с удлинением сроков обязательного обучения в рамках «базовой» школы во всех странах Запада все более отчетливо проводится курс на сохранение элитарности полноценного среднего образования, предоставляющего право на поступление в высшую школу — колледжи и университеты. Естественно, что проведение этого курса было бы невозможным без дальнейшей консолидации и укрепления механизма социальной селекции в системе школьного образования. Реальным отражением существования этого механизма является наличие в стенах буржуазной школы различных дифференцированных потоков, профилей, секций и отделений с неравноценными программами обучения и учебной ориентации учащихся. Постепенное формирование все более унифицированного типа базовой неполной средней школы, охватывающей ныне в странах Запада, по существу, весь контингент учащихся, не означает пересмотра фундаментальных основ социально-селективной стратегии буржуазной школы. Эта стратегия базируется на консервации неравноценных уровней обучения в рамках каждой возрастной категории школьников и образовательных привилегий их элитарной части в той мере, в какой это удается государственно-монополистическим кругам правящей буржуазии той или иной западной страны.

Марксистско-ленинский анализ эволюции школы и педагогики в капиталистических странах полностью учитывает характер буржуазных общественных отношений. Решение конкретных проблем обучения в условиях современного капитализма самым тесным образом связано с социально-экономическими факторами, с общей направленностью социальной политики государства монополий.

Селективная практика буржуазной школы, основанная на антидемократических критериях отбора и распределения учащихся по неравноценным направлениям обучения, констатирует советский исследователь З. А. Малькова, «сковывает интеллектуальные силы значительной части школьников, держит их на заниженной норме знаний. Причем эту часть школьников составляют главным образом дети из малообеспеченных семей, дети трудящихся. Отрицательные последствия дифференциации направлены именно против них» (2, с. 250).

Деление на потоки как одна из основных форм дифференциации в буржуазной школе способствует решению проблемы неуспеваемости не путем совершенствования учебного процесса, а посредством перевода учащихся в поток с более низкими требованиями и менее насыщенной программой. В такие потоки, как правило, зачисляются дети с низким социальным статусом.

В вопросах дифференциации и индивидуализации обучения современная буржуазная педагогика так или иначе исходит из необходимости обеспечивать требуемый буржуазному обществу уровень социального неравенства в сфере школьного образования. При этом не исключается поиск различных путей дифференциации и индивидуализации обучения, таких, как, например, «упразднение классов сверстников и введение учебных групп в зависимости от успеваемости по отдельным предметам со скользящими переходами» (18, S. 27).

Однако то, что в теории выглядит порою правомерно, в практике современной буржуазной школы, как правило, означает более завуалированную, но от этого не менее реальную форму социальной селекции. Так называемые скользящие переходы, якобы уравнивающие образовательные возможности, остаются чисто спекулятивной, теоретической рефлексией, ибо «перевод на более высокую ступень обучения — явление чрезвычайно редкое. Так, например, те дети, для которых это потенциально возможно на втором году обучения, вынуждены не только приспособливаться к другим учителям и методам преподавания, но и наверстывать упущенное в значительном объеме» (40, S. 138). На это обращает внимание исследователь школы и педагогики ФРГ В. Зальцведель (ГДР), убедительно вскрывая, насколько с самого начала фактически предрешена познавательная перспектива западногерманского школьника, несмотря на громкие фразы о выборе собственной учебной программы и индивидуальном подходе.

Дифференциация и индивидуализация дидактического процесса «коррелируется» наиболее реакционным крылом буржуазной педагогики именно исходя из селективной функции школы, дуализма программ обучения. Этот подход отчетливо иллюстрирует позиция, занимаемая американским педагогом-теоретиком Ф. Коппиджем. Он не допускает осуществления индивидуализированного обучения в ущерб «традиционным целям образования». Согласно мнению Ф. Коппиджа, которое никем из буржуазных педагогов не оспаривается, индивидуализация обучения означает «уточнение и расширение этих целей, но таким образом, чтобы было совершенно ясно, что отделение школы для подготовки в колледж продолжает существовать как таковое... и что профиль практической подготовки также продолжает осуществлять возложенные на него функции» (17, p. 27).

Если еще сравнительно недавно идеи социальной селекции в сфере школьного образования декларировались довольно откровенно, то ныне характерна более завуалированная терминология. «Группировка по способностям», «гомогенные потоки» — эти понятия ныне трактуются как весьма эффективные в дидактическом плане формы школьного обучения. В американской педагогике, например, прочно утвердился целый ряд «нормативных» тезисов

в пользу группировки в зависимости от уровня интеллекта. Среди них в первую очередь фигурирует положение о «демократизме соревнования равных». Утверждается также, что такая постановка преподавания содействует «достижению наилучших результатов в учении как слабых, так и сильных учащихся». Наряду с этим подчеркивается, что «методы, наиболее пригодные для обучения слабых, сильных и средних учащихся, находят оптимальное применение в условиях их группировки». Всячески варьируется также аргумент об интенсификации познавательного продвижения «академически способных учащихся». В своей совокупности эти тезисы базируются на том положении, что «современные тесты на определение уровня интеллекта столь тонко разработаны, что их результаты могут служить основой для оценки поведения индивида как такового. Поэтому эти результаты являются обоснованным средством группировки учащихся» (15, р. 427).

Подвергая критике сложившиеся в педагогике дидактические стереотипы, прогрессивный американский педагог К. Кэрриер правомерно указывает: «Что касается трэков, предположительно обеспечивающих индивидуальные потребности, то они как направления учебы призваны замкнуть ребенка в рамках той социально-экономической группы, к которой он принадлежит. Лишь очень незначительное число детей могло когда-либо перейти на другой трэк» (14, р. 171).

Как известно, современная буржуазная педагогика в своих концептуальных подходах в значительной степени базируется на положении о заданности интеллектуального потенциала личности. Концепция генетической детерминированности интеллекта, получившая свое развитие в работах Э. Торндайка, Л. Термана (США), С. Берта (Англия) и других, и поныне служит теоретическим обоснованием селективной практики буржуазной школы, какие бы формы она ни принимала в отдельных странах. Формулируемая реакционными представителями буржуазной педагогики, эта антинаучная концепция накладывает отпечаток на педагогическое мышление школьных учителей и деятелей образования на Западе.

Наиболее активно данная концепция по-прежнему разрабатывается в США откровенно консервативным крылом американской педагогики. Положения этой концепции служат «объективным» теоретическим инструментарием для создания селективных барьеров в сфере школьного образования. Характерно, что биогенетические спекуляции, выдвигаемые в последние годы такими поборниками селективных программ обучения, как А. Дженсен (США), Х. Айзенк (Англия), вызвали острую полемику в Англии. Автор книги «Кризис в образовании» Р. Бойсон безапелляционно утверждает: «Социальный статус в открытом обществе не является статичным, но, как правило, соответствует интеллекту» (8, р. 98).

Псевдонаучное постулирование интеллектуального превосходства социальной элиты и селективных барьеров в обучении разоблачает известный английский педагог-марксист Б. Саймон. Он убедительно вскрывает подлинный социальный смысл подобной аргументации, в которой находят свое отражение реакционно-апологетические устремления некоторой части педагогов и деятелей образования. Их аргументация, указывает Б. Саймон, сводится к тому, что якобы «интеллект генетически детерминирован и поскольку глубоким интеллектом наделено лишь меньшинство, то педагогические усилия следует сконцентрировать именно на этом меньшинстве, сохраняя элитарную систему образования с ее делением на потоки и селекцией» (41, р. 10).

Нет сомнений в том, что консолидация привилегированного положения социальной элиты в плане образовательных возможностей остается одной из кардинальных задач апологетического крыла западной педагогики. Сторонники неравноценных селективных курсов и программ сохраняют за собой прочные позиции в педагогической теории и практике. В этой связи остановимся на типологических особенностях селективной практики в сфере школьного образования на Западе. Специально рассматривая этот вопрос, известный педагог Э. Хоппер (Англия) выявляет расхождения противоборствующих в буржуазной педагогике тенденций в том, что касается дуализма программ обучения, их априоризма и «запрограммированности» на определенные категории учащихся. Э. Хоппер вполне правомерно указывает на тот факт, что в рамках западной педагогики «можно противопоставить по крайней мере два типа идеологических ориентаций: это «элитистские» и «эгалитаристские» концепции». Элитистские концепции, отмечает Э. Хоппер, базируются, в частности, на фундаментальной установке, декларирующей необходимость «зависимости образовательного максимума каждого от его потенциала с точки зрения содействия экономической продуктивности». При этом отставляется положение о том, что «интеллект и «обучаемость» детерминируются в основном факторами наследственности и потому некоторым людям образовательный уровень выше определенного минимума пользы не принесет. Отсюда логически вытекают установки на форсированный отбор потенциальной элиты, которую «следует в раннем возрасте обособить от тех, кто, по всей вероятности, займет подчиненное положение, чтобы первые укреплялись в своем лидерском призвании, а вторые настраивались это признать». Элитистские концепции, резюмирует Э. Хоппер, исходят из того, «что первоначальная селекция должна происходить на как можно более ранней стадии обучения, при этом следует создавать сравнительно большое число направлений обучения» (26, р. 95—96).

Рассматривая эгалитаристские, т. е. либерально-буржуазные, установки, этот педагог указывает, что в их рамках допускается

«право каждого гражданина на образовательный максимум независимо от его будущей способности содействовать экономической продуктивности». Педагоги этой ориентации в основном исходят из того, что «интеллект» и «обучаемость» детерминируются главным образом факторами среды, что при соответствующей постановке обучения «всем людям идет на пользу максимум образования». Будущую элиту, по их мнению, не следует слишком резко противопоставлять основной массе учащихся, поэтому селективный механизм должен вступать в действие «на как можно более позднем этапе при сравнительно небольшом числе направлений обучения» (26, р. 95—96).

Как видим, расхождения буржуазных педагогов в вопросах создания селективных программ обучения для учащихся с различным социально-экономическим статусом не носят принципиального характера. В конечном итоге все они так или иначе, открыто или молчаливо отстаивают необходимость культивирования «меритократии» — элитарного меньшинства, стоящего над остальной массой и призванного осуществлять управленческие функции в обществе. Различия в подходах касаются прежде всего «стартовой точки» создания селективных барьеров в ходе школьного обучения, т. е. тактических аспектов его организации. Что касается педагогической стратегии буржуазной школы, то при всем плюрализме либеральных и консервативных точек зрения в дидактических вопросах она несет явственный отпечаток императивов монополистического строя, невысказанного без социально-экономической поляризации граждан.

Ныне на Западе многие субъективно честные педагоги задумываются над порочностью сохранения селективных барьеров в обучении, подвергают практику буржуазной школы острой критике, как об этом свидетельствует пример Дж. Брунера и других, однако им, безусловно, не под силу добиться принципиальных перемен в сфере школьного образования. Ключевые позиции занимают здесь, как правило, люди с грузом буржуазных предрассудков. Они выступают в качестве реальных проводников политического курса правящих классов в сфере школьного образования на Западе, гарантируя его практическое осуществление. На наш взгляд, в этом заключается один из ответов на непростой вопрос о том, почему в таких западноевропейских странах, как Англия, Франция, ФРГ, в конце 60-х и 70-х гг. санкционирован переход от ортодоксальных форм селекции в обучении, реализуемых в многотипных школах и превратившихся в анахронизм, к ее глубоким модификациям в рамках объединенной школы.

Бесспорно, подобная переориентация школы наряду с общим расширением доступа к общеобразовательным возможностям в известной степени затрагивает традиционные привилегии элитарных слоев. Тем не менее правящие классы, интересы которых ак-

тивно отстаивает буржуазная педагогика консервативного толка, санкционируют эволюцию школы в этом направлении. Об этом говорит неуклонное снижение удельного веса грамматических школ в Англии, постепенное упразднение тупиковых направлений школьного обучения во Франции и ФРГ. Традиционно элитарные слои населения ведущих капиталистических стран теперь вынуждены в определенной степени мириться с непривычной ситуацией в сфере школьного образования, в которой происходит трансформация в сторону большей эгалитарности. И все же здесь нет противоречия, ибо этого потребовали интересы капиталистической системы в целом. Более того, объединенная, или многопрофильная, школа как более совершенный тип буржуазной школы прошла испытание временем в США. К тому же можно не сомневаться и в другом: в условиях современного капитализма социально «дифференцирующая» функция школы остается незыблемой, какова бы ни была ее внутренняя структура, незыблемой в той степени, в какой широкие педагогические круги остаются коллективным носителем господствующих на Западе социально-психологических стереотипов. Поэтому независимо от остроты полемики вокруг функций и роли школы в тот или иной период ее характер как социального института капиталистического общества со всеми вытекающими из этого последствиями с точки зрения создания селективных барьеров в обучении остается неизменным при всей ее внешней трансформации. Но может ли быть иначе? Как известно, еще К. Маркс указывал, что «обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» (1, с. 2). Оценивая перспективы перестройки школы на Западе с точки зрения подлинного равенства образовательных возможностей, методологически важно учитывать это положение марксизма.

Педагогические исследования, проведенные на Западе в последние годы, подтверждают, насколько рельефно отражаются в сфере образования господствующие там социально-психологические стереотипы и предрассудки, насколько ограничен в своей массе «педагогический корпус» капиталистических стран как исторический продукт системы буржуазной социализации. Пожалуй, именно этот фактор играет решающую роль в реализации той стратегии, которая, как подчеркивают английские педагоги-теоретики М. Дауни и А. Келли, состоит в «распределении учащихся по трэкам (или «потокам» — в терминологии английской педагогики) с самого начала, т. е. в наклеивании ярлыков до конца школьного курса, означающих по сути такую дифференциацию обучения, которая служит лишь для большего углубления разрыва между учениками, квалифицируемыми как «способные», «средние» и «отстающие» в возрасте шести лет» (21, р. 10).

Широкие исследования неоспоримо подтверждают, что со сто-

роны школьных учителей наблюдается отчетливая тенденция к априорной корреляции обучаемости с социально-демографическими данными учащихся. Эти исследования систематически демонстрируют, что учителя стереотипно «типологизируют» учащихся в зависимости от того, что они знают (или думают, что знают) об их социальном положении и происхождении. В работах американских и английских авторов детально прослеживается реальный психологический контекст явления подобной корреляции. В результате педагогический процесс неуклонно направляется в русло дуалистической дифференциации обучения. Например, как показывает Р. Рист (США), характеризую ситуацию в начале 70-х гг., сразу же после поступления в школу происходит распределение детей по группам для обучения чтению, которые непосредственно отражают социальную иерархию данного контингента. Эти группы сохраняли свое разделение и параллельное существование в течение всего периода исследования, составившего два с половиной учебных года (с I по III класс элементарной школы США). При этом, по выражению Р. Риста (США), ярко проявлялось «дифференцированное поведение» педагога по отношению к каждой из групп; исходные предположения о «степени необучаемости» были основаны исключительно на восприятии социального статуса родителей.

Первоначальная типологизация означала совершенно определенные последствия «для социализации учащихся в стенах школы». Р. Рист выделяет в этом процессе все более углубляющейся селекции несколько стадий. Исходным психологическим моментом становится при этом тот «идеальный» тип ученика, который сложился в голове учителя до начала работы с данным контингентом. Поскольку никаких объективных критериев обучаемости еще не имеется (ученики только поступили в школу), решающее значение в глазах педагога приобретает их социальный статус. Таким образом, уже в самом начале школьного курса обучения учащиеся подвергаются субъективистской стереотипизации с точки зрения наличия или отсутствия у них «желательных» социальных характеристик, в соответствии с которыми происходит «группирование по способностям» (38). После завершения этапа формирования «гомогенных групп» осуществляется дуалистическая дифференциация обучения, основанная на ожидаемой степени познавательного продвижения «сильных» и «слабых» учащихся. М. Дауни и А. Келли отмечают, что в такой ситуации «тип взаимодействия между педагогом и детьми становится жестким, позднее в ходе их обучения в школе весь процесс повторится, однако на этот раз будет основан на предполагаемом свидетельстве успеха или неудачи — фактических достижениях в чтении. Но мы вправе задать вопрос о том, что способствовало успеху или неудаче этих детей» (21, р. 11). В конкретном исследовании того, насколько

«учителя (быть может неумышленно) содействуют неудачам учащихся», другой американский педагог Е. Фукс констатирует: «...молчаливая вера в то, что социальные условия вне школы делают подобные неудачи неизбежными, действительно делает их неизбежными» (23, р. 21). Подчеркнем, что это не умозрительное суждение, а вывод, полученный в результате тщательного педагогического исследования, что делает его особенно значимым.

Два других исследования, проведенных в 1967 и 1970 гг. в Англии, также демонстрируют отрицательные последствия типологизации учащихся со стороны учителей, когда обособленные потоки с индексами А, В, С, и Д становятся институциональными особенностями дидактической практики. В обоих исследованиях рассматривались средние школы (25). Как показывает Д. Харгривс, в начале курса обучения в средней школе способности учащихся расцениваются как неодинаковые и соответственным образом формируются потоки. Фиксированный характер учебной дифференциации приводит к тому, что С. Лейси называет поляризацией среди учащихся. Самооценка учащихся подкрепляется не объективным отношением учителей к дифференцированным потокам. Все вместе взятое приводит к враждебным взаимоотношениям между полярными потоками (А и Д), учащиеся которых воспринимают друг друга как членов «негативных референтных групп». На весь ход учебного процесса накладывает неизгладимый отпечаток тот факт, что ожидания учителей в отношении познавательного прогресса неакадемических потоков неизменно остаются скептическими. К аналогичным выводам в своем исследовании пришел и С. Лейси.

«Последовательное замедление познавательного продвижения учащихся в потоках более низкой категории приводит к следующей последовательности процессов: минимальные ожидания учителей в отношении их успеваемости диктуют менее напряженные академические задания; собственный уровень притязаний учащихся понижается из-за отсутствия серьезных академических требований и адекватной стимуляции; развивается чувство перманентной неудачи, что приводит к еще более низкому уровню притязаний, мотивации и успеваемости» — так оценивают дидактическую сторону «дифференцирующей функции» буржуазной школы М. Даунн и А. Келли (21, р. 13).

А что если отказаться от институционального формирования потоков? Не будет ли это означать автоматическое устранение негативных последствий такой дидактической практики? Как показывает исследование Г. Гудейкра (Англия), проведенное в 1968 г., «даже в тех классах, где деление на потоки (стриминг) номинально отсутствует, происходит типологизация учащихся в соответствии с восприятием их социального статуса учителями. В результате имеет место стремление к корреляции социального

статуса и способностей детей даже там, где она явно не существует» (21, р. 14). Ряд выводов исследования Дж. Баркер-Ланн (Англия), проведенного в 1970 г., свидетельствует о том, что учителя фактически создают дифференцированные по уровню преподавания потоки в зависимости от социально-демографических данных учащихся даже в тех школах, где формально разделение на потоки отсутствует (7).

Как подчеркивает в своей монографии Б. Коурд (Англия), субъективное «впечатление» учителей является кардинальным фактором, приводящим к созданию селективных барьеров в обучении. Основываясь на неопровержимых фактах, Б. Коурд показывает, насколько дискриминационный характер носит такая постановка обучения по отношению к национальным меньшинствам в Великобритании (16). Другое широкое исследование, проведенное в Англии, демонстрирует высокую корреляцию социально-экономического статуса учащегося с категориальным индексом той группы, в которую его зачисляют (32, р. 223).

Симптоматично, что процесс формирования ошибочных представлений о познавательных возможностях учащихся и их последствия для дидактической практики получили даже особое наименование в работах западных авторов. Это явление названо эффектом Розенталя — по имени социального психолога и педагога, который впервые систематически его исследовал (39). Вот что пишет об эффекте Розенталя известный американский психолог У. Бронфенбреннер: «В экспериментах Роберта Розенталя учителей информировали о том, что от некоторых из их учеников следует ожидать существенного повышения академической успеваемости в течение учебного года. Эти дети, их называли спринтерами, в действительности были отобраны наугад. Результаты исследования показали, что дети, от которых учителя заведомо ожидали больших успехов в учении, и в самом деле их добивались. Это выяснилось при сравнении с соответствующей контрольной группой и было подтверждено объективными тестами. Наиболее существенное интеллектуальное продвижение было отмечено в I и II классе, где коэффициент умственного развития повысился в среднем на 27 и 16 баллов» (4, с. 112—113).

По мнению самого Р. Розенталя, «ожидания учителей в отношении успеваемости учащихся могут играть роль «самореализующихся пророчеств». «Исследования показывают,— пишет американский педагог В. Бруссар,— что одна из самых серьезных проблем, с которыми сталкиваются школы с большой концентрацией обездоленных детей, заключается в том, что глубоко укоренилось представление о неспособности этих детей к учению» (10, р. 831).

На фоне результатов эмпирических исследований, проведенных в США и Англии, несостоятельность элитистско-консервативных теоретических позиций в педагогике, опирающихся на биогеисти-

ческие спекуляции, выступает как объективно доказанный факт. «Только элитизм, ставящий своей целью интеллектуальное развитие привилегированного меньшинства, может дать чувство удовлетворения перед лицом той ситуации, которую вскрыли педагогические исследования последних двух десятилетий» — этот комментарий английских педагогов М. Даунни и А. Келли фиксирует одну из характерных особенностей кризиса современной буржуазной педагогики (21, р. 184). Эту особенность можно определить как углубляющееся противоречие между реальной конкретикой и результатами педагогических исследований, обнажающих «острые углы» школьного образования на Западе, с одной стороны, и теоретико-педагогическими построениями апологетического характера, какими бы фразами они ни вуализировались, — с другой.

Говоря о продиктованной социальной системой крайне негативной стороне работы буржуазной школы — селекции в обучении, нельзя абстрагироваться от того факта, что модель американской школы все больше признается на Западе в качестве наиболее целесообразной и отвечающей интересам монополистического государства. Однако именно неравенство образовательных возможностей по-прежнему остается одним из наиболее характерных феноменов системы образования в современной Америке. Прошло уже несколько десятилетий с тех пор, как в США сложилась система так называемых всеохватывающих государственных школ, номинально предоставляющих 12-летний курс среднего образования всем детям школьного возраста независимо от социального происхождения. Ныне среднюю школу в США оканчивают более 75% соответствующего возрастного контингента молодых людей. Однако уже на младшей ступени средней школы (младшая средняя школа), начиная с 14 лет, учащихся распределяют на три основных профиля, или направления, обучения: общий, профессиональный и академический.

На академический профиль, призванный готовить для поступления в высшую школу, попадает около 30% учащихся, из них подавляющее большинство (до 80%) составляют выходцы из так называемых высших социальных групп (3). Остальные профили средней школы, на которые преимущественно направляются учащиеся из менее обеспеченных слоев населения, не гарантируют получения полноценного среднего образования, а ведь на них обучается до 70% учащихся. Реальная ситуация, сложившаяся в школьном образовании США в 70-х гг., опровергает декларативные утверждения официальных кругов о «социальной сбалансированности» их образовательной политики. Обратимся к фактам и статистическим выкладкам, которые фигурируют в американской педагогической печати, в исследованиях по социологии образования в США. Так, например, расходы на одного ученика в школах больших городов, в которых симптомы социально-экономической

деградации и относительного обнищания населения проступают особенно отчетливо, в 4—5 раз меньше, чем в школах богатых пригородов (24, р. 451). Вообще показательно, что городская школа США ныне складывается как специфическое учебное заведение для негров, цветных и белых американцев из числа малоимущих. Каждый второй ученик школы большого города — из мало-состоятельной семьи. В Нью-Йорке 52% учащихся бедны настолько, что имеют право получать бесплатные завтраки, около трети учащихся — из семей, получающих пособие по бедности (35, р. 3). В городской школе катастрофически низкий уровень преподавания, что в первую очередь свидетельствует о реальных результатах проводимого официального курса, которые никак нельзя признать приемлемыми с точки зрения приобщения к ценностям науки и культуры учащихся из малообеспеченных слоев населения, не говоря уже о национальных меньшинствах. Учащиеся негритянского Гарлема, например к VI классу отстают от своих белых сверстников на два года по чтению, а к VIII классу — на три года. По данным Национальной проверки прогресса в образовании, 21% молодежи из школ городских районов остается функционально неграмотным (35, р. 3). Есть все основания утверждать, что в системе американского народного образования социальная селекция осуществляется не только в рамках внутришкольной организации обучения, но и на уровне целых школьных округов. Знаменательно в этом плане признание газеты «Нью-Йорк Таймс»: «Трагедия Гарлема заключается в том, что подрастает еще одно поколение, которое не может вырваться из порочного круга гетто. Низкий уровень обучения в школе ведет к низкооплачиваемой работе или не дает никакой работы, к плохим жилищным условиям и вновь к плохому обучению детей» (31).

Основанные на анализе большого массива данных социологические исследования Дж. Коулмена, К. Дженкса и других специалистов, проведенные в конце 60-х и в 70-х гг., убедительно демонстрируют тот факт, что в США равенство образовательных возможностей остается фикцией. Система образования функционирует таким образом, что представители высших и средних социальных слоев имеют гораздо больше возможностей получить полноценное образование, чем представители малообеспеченных слоев (как по проценту людей, получивших образование, так и по его уровню). Несмотря на все декларации о присущем ей демократизме, средняя школа США остается учреждением, ориентирующимся преимущественно на представителей среднего класса при крайнем невнимании к обучению детей из беднейших слоев населения и национальных меньшинств, чем в значительной степени объясняется большой отсев и слабая успеваемость среди учащихся этой категории. В целом эта категория детей в 2 раза чаще покидает школу, чем представители белого населения. Например,

почти 40% выходцев из Латинской Америки в возрасте от 12 до 24 лет не заканчивают среднюю школу или вообще не учатся в ней (33, р. 164). В Нью-Йорке, например, учащиеся — пуэрториканцы и представители других национальных меньшинств, говорящих на испанском языке, составляют 28% всех учащихся, в то время как отсев среди этой категории достигает 66% (20, р. 6). Согласно официальной статистике, индейцы проводят в стенах школы 8,4 года, но даже среди тех, кто продолжает полный курс обучения в средней школе, отсев достигает 39—48% (6, р. 6). Среди белых учащихся, по тем или иным причинам вынужденных оставить школу, не закончив курса, преобладают подростки из рабочей среды. Приводимые К. Дженксом данные, кроме того, свидетельствуют о том, что негры проводят в школе на 10% меньше времени, чем белые, дети мелких служащих — на 13% меньше, чем представители высших и средних слоев (28). За этой статистикой, по существу, скрывается тот факт, что американская школа крайне мало озабочена успешным усвоением школьной программы учащимися этих категорий по сравнению с элитным контингентом. Оценивая сложившееся к середине 70-х гг. положение, составители официального отчета Ведомства образования США вынуждены констатировать, что такие категории населения страны, как «американские индейцы, негры, экономически обездоленные, люди с физическими недостатками, в результате давно существующей дискриминационной практики еще не достигли образовательного уровня и социально-экономического положения белого большинства» (34, р. 2). Ежегодно школы США выпускают до полумиллиона функционально неграмотных молодых людей. Среди негров такой показатель социальной обездоленности и социальной селективности школьного обучения, как неграмотность, в 3 раза выше, чем в среднем по стране, и достигает тревожащего уровня — 42%. Если в богатых пригородах среди категории 17-летних в среднем неграмотен 1 из 20, то в больших городах с преобладанием социально обездоленного населения и в юго-восточной части США, т. е. в штатах «негритянского пояса», это уже 1 из каждых 5 молодых людей школьного возраста. Как видим, политический курс на блокирование образовательных возможностей обездоленных категорий трудящихся дает свои сомнительные плоды (42, р. 61).

Даже тогда, когда детям из малосостоятельных семей удастся закончить академический профиль средней школы, их возможности продолжить образование явно ограничены. Остается фактом, что из числа наиболее способных выпускников средней школы США 40% юношей и 60% девушек из семей с низким социально-экономическим статусом лишены материальной возможности получить высшее образование (29, р. 25). Педагогическая печать страны вынуждена признавать, что значительная часть учителей

пренебрегает своим педагогическим долгом по отношению к массовым контингентам учащихся, которые вырастают в культурно обездоленной среде. Принятая в школе США практика группирования учащихся по интеллекту, теснейшим образом связанная с определением коэффициента умственной одаренности, становится для них фатальной. Академический профиль, дающий солидные знания, что позволяет успешно учиться в университете, для этих контингентов считается нецелесообразным. Их, как указывает в специальной работе прогрессивный американский педагог С. Бродбелт, «подводят» к программам узкопроизводственного, практического назначения. Подобный навязываемый выбор означает, что учащиеся в негритянских гетто и в убогих кварталах больших городов, а также в бедных сельских районах искусственно лишаются возможности изучать полноценный курс математики, физики, химии, не говоря уже об иностранных языках. Более того, курсы истории, литературы, английского языка также могут быть «разбавлены», и, таким образом, на потоках узкоутилитарного направления приобретает лишь минимум знаний (9, р. 700—701). Не удивительно, что даже в официальном отчете Ведомства образования США говорится о том, что «около 7 млн. школьников начальных и средних школ, многие из которых сосредоточены в больших городах, испытывают трудности при чтении, которые многие школы, очевидно, не в состоянии преодолеть. К этим школьникам следует добавить около 19 млн. взрослых, чьи способности к чтению настолько мало развиты, что они не могут эффективно функционировать в качестве самостоятельных граждан» (34, р. 9). В этой связи стоит привести высказывание одного из наиболее известных деятелей образования США — Р. Хатчинса, который констатирует: «Русский опыт продолжается достаточно долго, чтобы мы могли недвусмысленно сказать о нем следующее: этот опыт не оставил камня на камне от представления о том, что лишь небольшое число школьников может усвоить трудные предметы. Сообщения нейтральных и даже враждебных наблюдателей оставляют мало сомнений в том, что обучение этим предметам в советской школе ведется весьма успешно» (27, р. 22).

Но наиболее «классические» черты социальной селекции в сфере школьного образования по-прежнему обнаруживаются в ведущих западноевропейских странах. Проследим этот феномен на примере Англии и Франции. В 70-е гг. в Англии из общего контингента выпускников средних школ лишь 20% имели право на поступление в вузы. Это прежде всего молодые люди, окончившие грамматические и частные привилегированные школы, а также некоторое количество выпускников объединенных школ, ныне самого массового типа средних общеобразовательных заведений в Англии. По существу, и сегодня поступление в колледж или университет является в Англии делом лишь наиболее привилегирован-

ной, элитарной категории учащихся. В то же время механизм социальной селекции в сфере школьного образования старейшей страны капитализма приводит к тому, что до 44% выпускников всех типов школ вообще не получают никакого свидетельства о среднем образовании, выбывая из школы по достижении возраста, до наступления которого посещение школы является обязательным (22). В силу проводимого в национальных масштабах курса на социальную селекцию в стенах средней школы этой категории учащихся, по существу, закрыт доступ к подлинным культурным и образовательным ценностям. В подобной социальной ситуации, искусственно создаваемой в сфере школьного образования теми, кто вершит в Англии его судьбы, один из ведущих специалистов по борьбе с неграмотностью в этой стране был вынужден констатировать еще в конце 60-х гг.: «Самые приблизительные подсчеты показывают, что в среднем ежегодно 10 тыс. молодых людей, выходя из школы, остаются неграмотными. В сущности, эти люди отрезаны от всей культуры. А сколько таких, кто, кое-как еще справляясь со школьным чтением, не в состоянии одолеть литературные произведения для взрослых. Они не прочли вне школы ни одной книги. Грамотность в основном остается привилегией обеспеченных детей» (19, р. 5).

Разумеется, в 70-х гг. в этой стране произошли определенные позитивные сдвиги с точки зрения повышения уровня знаний, познавательного прогресса массового контингента учащихся. Их продвижение по ступеням иерархической системы образования, включая высшее, стало более распространенным явлением. Но практика социальной селекции в стенах школы, основанная на «стриминге» — создании потоков и отделений с неравноценными программами обучения, исключает возможность какого бы то ни было кардинального перелома в этой области. О реальном положении в плане потенциальных возможностей «социальной мобильности» учащихся средних школ Англии говорит прежде всего тот факт, что, «в то время как число университетских мест удвоилось, пути к ним остались прежними — через высокооплачиваемые школы, и только ничтожная часть, 5% выпускников массовых школ попадает в высшие учебные заведения» (30).

Во Франции общая ориентация системы школьного образования на лимитирование образовательных возможностей основной массы учащихся, представляющих по своему социальному происхождению трудовые слои населения, также остается неизменным элементом общего курса внутренней политики государственно-монополистических кругов — «патроната». Об этом неопровержимо свидетельствуют статистические данные, полученные Центром марксистских исследований Французской коммунистической партии. Так, из трех учащихся, поступивших в коллеж среднего образования (базовая массовая обязательная школа), только один

достигает второй, высшей ступени средней школы (лицея), при этом подавляющее большинство контингента учащихся, получающих полноценное законченное среднее образование, составляют выходцы из высших социальных слоев. Из их числа 91,7% обучаются в рамках высшей ступени среднего образования, в то время как аналогичный процент среди детей рабочих составляет лишь 23,7% (13, р. 6—8). Можно с полным основанием констатировать, что французская школа является своеобразным зеркалом иерархии современного французского общества, той «социальной пирамиды», которую стремятся увековечить правящие классы страны, даже идя на определенные уступки под давлением требований трудящихся. Так, несмотря на существенное увеличение контингентов учащихся школ второй ступени за последнюю четверть века, процент детей, учащихся на «высшем этаже» полной средней школы, или лицея, открывающего доступ в университеты, возрос незначительно. Согласно официальным данным, дети промышленных и сельскохозяйственных рабочих, а также мелких служащих составляют лишь 33% общего контингента учащихся на десятом году обучения в полных средних школах. Доля детей предпринимателей, так называемых высших кадров и лиц свободных профессий держится также на этом процентном уровне. Но если учесть, что первые в своей совокупности составляют 55%, а вторые — 14% всего активного населения, то из этого следует, что дети рабочих имеют в 4 раза меньше шансов дойти до десятого года обучения и продолжить образование в университете, чем выходцы из высших социальных слоев (12, р. 68).

Некоторая демократизация состава студенчества во Франции находится в русле общих изменений в мире образования ведущих капиталистических стран. Но тем не менее та социальная блокировка, которая реализуется еще в стенах французской средней школы в отношении детей трудящихся (благодаря их «жесткой», так сказать, безальтернативной ориентации на неравноценные профили обучения), по-прежнему носит перманентный характер. Французские социологи подсчитали, что, несмотря на формальную возможность поступления в университет независимо от социального статуса родителей, дети предпринимателей находятся в несравненно более выгодном положении, чем дети рабочих: в 1961—1962 гг. сын рабочего имел 1,5% шансов поступить в высшее учебное заведение, а сын предпринимателя — 52,8%; к 1966 г. они составляли соответственно 3,9 и 74%, а к 1974 г. — 4,5 и 81% (37, р. 527). Эти данные можно считать отчетливым выражением того процесса социальной селекции в интересах государственно-монополистического строя, который неуклонно разворачивается в стенах современной французской школы.

Подведем итоги рассмотрения того общего для современной буржуазной школы капиталистических стран феномена, которым

является социальная селекция в ее стенах как один из императивов общегосударственной внутренней политики западных стран. Осуществляемое в них некоторое расширение рамок средней школы, подключение к более длительному сроку обучения новых контингентов учащихся из различных слоев общества идет параллельно с усилением хронически острых контрастов, социальной поляризации в области образования. Реальность этой ситуации объясняется прежде всего стремлением правящих классов к сохранению дуализма школьных программ, консервации привилегий элиты и тем самым к завуалированной поддержке социальных барьеров в обучении, неравенства образовательных возможностей. Политика буржуазного реформирования в сфере образования сводится лишь к цепи конъюнктурных мероприятий по устранению уже не оправдывающих себя в новых условиях анахронизмов при цементировании тех элементов в организации работы школы, отказ от которых поставил бы под угрозу интересы господствующих в капиталистических странах кругов. Проводимый ими курс на социальную селекцию в стенах школы глубоко враждебен интересам подавляющего большинства населения, трудящихся. Именно в нем заложены истоки кризисных явлений в сфере образования капиталистических стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. Тезисы о Фейербахе.— Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3.
2. Малькова З. А. Современная школа США. М., 1971.
3. Распределение молодежи по каналам получения среднего образования в экономически развитых странах Запада. Экспресс-инф. Вып. II. НИИ ОП АПН СССР. М., 1977.
4. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР: Пер. с англ. М., 1976.
5. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. М., 1970.
6. American Education, August-September, 1976, Vol. 12, N 7.
7. Barker-Lunn J. C. Streaming in the Primary School. National Foundation of Educational Research.
8. Boyson R. The Crisis in Education. L., 1975.
9. Broadbent S. Disguised Racism in Public Schools.— Educational Leadership. May, 1972, Vol. 29, N 8.
10. Broussard V. Pre-requisites for Teaching the Disadvantaged.— Forum for the Discussion of New Trends in Education, 1978, Vol. 20, N 3.
11. Bruner J. The Relevance of Education. L., 1972.
12. Cahiers du communisme. Paris, 1971, N 6.
13. Cahiers pédagogiques, 1976, N 144.
14. Carrier C. Testing for Order and Control.— Educational Theory, 1972, Spring.
15. Clark L. H., Klein R., Burks J. The American Secondary School Curriculum. N. Y., 1967.
16. Coard V. How the West Indian Child is Made Educationally Subnormal in the British School System. New Beacon Press, 1971.
17. Coppedge F. Goals of Individualization.— Educational Technology, 1975, N 8.

18. Correl W. Unterrichts differenzierung und Schulorganisation. Hannover, 1969.
19. A Daily Mirror Book. Crisis in the Classroom. Ed. by N. Smart. L., 1968.
20. The Daily Wolrd, October 2, 1976.
21. Downey M., Kelly A. Theory and Practice of Education. L., 1975.
22. Education. A Framework for Expansion: White Paper. L., H. M. S. O.
23. Fuchs E. How Teachers Learn to Help Children Fail — In: Tinker, Tailor. The Myth of Cultural Deprivation. Ed. by Keddie, Penguin, 1973; Hargreaves D. Social Relations in Secondary School. Routledge and Kegan Paul, 1967; Lacey C. Hightown Grammar: the School as a Social system. Manchester University Press, 1970.
24. Goodlad J. Facing the Future. N. Y., 1976.
25. Hargreaves D. Op. cit.; Lacey C. Op. cit.
26. Hopper E. A typology for the classification of educational systems. L. 1971.
27. Hutchins R. Learning Society. Penguin Book, 1970.
28. Jenks Ch. Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. N. Y., 1972.
29. Milner M. Effects of Federal Aid for Higher Education on Social and Educational Inequality. N. Y., 1971.
30. The Morning Star, 20 March, 1976.
31. The New York Times, 7 January, 1975.
32. Ogletree E. Research Verifies Ill Effects of Ability Grouping.— Phi Delta Kappan, December, 1968.
33. Phi Delta Kappan, October 1976, vol. 58, N 2.
34. Progress of Public Education in the U. S. 1973—1974. Wash., D. C., 1975.
35. Ravitch D. A Wasted Decade for Urban Education.— The Education Digest. 5 January, 1978.
36. Reimer E. School is Dead. Penguin Education Specials. L. 1974.
37. Revue française de sociologie, 1975, N 3.
38. Rist R. Student Social Class and Teacher Expectations; the Selffulfilling Prophecy in Ghetto Education.— In: McDowney, Kelly A. Theory and Practice of education. Op. cit., p. 10.
39. Rosenthal R., Jacobson E. Pygmalion in the Classroom. N. Y., 1968.
40. Salzwedel W. Neue bürgerliche Konzeptionen der Niveaudifferenzierung in der Schule kapitalistischer Länder.— Vergleichende Pädagogik, 1973.
41. Simon B. That I. Q. Myth Again.— Education Today and Tomorrow. Spring 1973, vol. 95, N 2.
42. U. S. News and World Report. 24 January, 1977, Vol. 87, N 3.
43. Washington Street Journal, 25 July, 1973.

7. Империалистическая экспансия в сферу образования развивающихся стран

Образовательная политика современного капитализма включает в качестве одного из важнейших аспектов активное воздействие на развитие просвещения в странах Азии, Африки и Латинской Америки. Зависимость развивающихся государств в этой области от империалистических держав продолжает оставаться весьма сильной. Унаследованные от колониализма крайне низкий уровень развития просвещения, массовая неграмотность взрослого населения, острая нехватка национальных кадров, в том числе и педагогических,— все это предопределило необходимость интенсивного развития образования, чем и воспользовались капитали-

стические государства для навязывания своей «помощи» в этой области.

В результате длительного колониального господства западная культура и языки метрополий (английский, французский, испанский, португальский, голландский) стали играть ведущую роль в официальной культурной и общественно-политической жизни колоний. Одновременно с этим происходил процесс разрушения и подавления национальных культур колониальных народов, в развитии которых наступил застой. Этому способствовала деятельность созданных колонизаторами учебных заведений, в которых преимущественно обучались дети местной знати, туземных служащих колониальной администрации, деревенских старост. По своей структуре колониальные системы образования представляли собой урезанные копии соответствующих европейских моделей. В школах использовались заимствованные в метрополиях учебные программы и пособия, в которых полностью игнорировались история, культура и традиции колониальных народов. Учащихся воспитывали в духе прославления «цивилизаторской» миссии империалистических держав и неуважения к национальной истории и культуре. Их убеждали в том, что знакомство с западной культурой ставит их намного выше своих собратьев, оставшихся «нецивилизированными», но в то же время им давали понять, что еще большая дистанция отделяет их от самих европейцев.

Действуя таким образом, колонизаторам удалось сформировать в своих владениях «европеизированную» социальную верхушку, значительная часть которой была заражена глубоким неверием в творческие силы и способности своих народов, раболепным преклонением перед Западом и не желала видеть никакой альтернативы западной буржуазной культуре. Если учесть, что впоследствии многие представители этой социальной элиты оказались у власти в своих странах, нетрудно понять, насколько это облегчило империалистическим державам взятие под контроль ключевых позиций в системах образования развивающихся государств. В этой связи весьма показателен следующий пример. Еще до того как была официально провозглашена независимость французских колоний в Африке, правительство Франции навязало большинству будущих самостоятельных государств (исключение составили лишь отдельные страны, например Алжир и Гвинея, где борьба за национальное освобождение возглавлялась представителями революционной демократии и носила наиболее последовательный и бескомпромиссный характер) соглашения о «технической помощи и культурном сотрудничестве».

В соответствии с этими соглашениями структура систем образования сохранялась неизменной; выдача африканским учащимся дипломов о завершении среднего общего и профессионально-технического образования оставалась в ведении уполномоченных

представителей министерства национального образования Франции; на них же возлагался контроль за проведением экзаменов в начальной, средней и высшей школе и инспектирование учебных заведений второй ступени; за африканскими высшими учебными заведениями закреплялся статут филиалов французских вузов, от которых они полностью зависели в административном и финансовом отношении (20; 22).

По тем же соглашениям Франция резервировала за собой монопольное право на оказание помощи своим бывшим колониям научно-педагогическими и административно-педагогическими кадрами. В специальных статьях оговаривалось, что африканские государства могут обращаться за помощью в этой области к третьим странам только в том случае, если французское правительство официально заявит о невозможности удовлетворить их запросы. Ввиду явного несоответствия колониальной системы образования потребностям стран Африки на новом этапе их развития соглашения о «технической помощи и культурном сотрудничестве» предусматривали разработку проектов школьных реформ, опять-таки при участии и под руководством французских специалистов. Речь шла, таким образом, о том, чтобы и в условиях политической независимости африканских государств сохранить в руках Франции контроль над развитием просвещения, подготовкой национальных кадров и всей деятельностью по перестройке систем образования в этих странах. Духовная зависимость значительной части правящих кругов и интеллигенции многих развивающихся государств служит целям политики неокOLONиализма в области культуры и народного образования.

Анализируя причины, способствующие сохранению влияния бывших метрополий в народном образовании государств арабского Востока, известный египетский педагог А. А. Х. Эль-Куси отмечает, что «это влияние сказывается на всей системе образования, включая общую организацию учебно-воспитательного процесса, содержание программ, язык обучения, учебные пособия, школьное оборудование и систему экзаменов... Власти некоторых арабских стран, находящиеся еще, по-видимому, под гипнозом когда-то господствовавшей державы, доходят до того, что утверждают, будто ряд предметов, например естественнонаучные дисциплины и математику, можно преподавать только на европейских языках, поскольку арабский язык является непригодным для преподавания современных дисциплин» (30, р. 71).

Следует упомянуть также об исторически сложившихся прочных позициях христианской церкви в народном образовании многих развивающихся стран, особенно в Латинской Америке и Африке. В некоторых странах Тропической Африки ко времени провозглашения их независимости религиозно-церковным организациям принадлежала большая часть имевшихся учебных заведений.

В большинстве случаев церкви удалось сохранить свое влияние в этой области и после ликвидации колониальных режимов.

Используя эти объективные факторы, являющиеся, в конечном счете, порождением колониализма, крупнейшие капиталистические державы расширяют и усиливают экспансию в сферу просвещения развивающихся стран. Потеряв многие политические и военные рычаги воздействия на народы Азии, Африки и Латинской Америки, империализм придает все большее значение идеологическому проникновению в эти районы мира. «Поскольку военный рычаг политики так ограничен в масштабе, а экономический действует столь медленно и неопределенно,— признается американский востоковед профессор Э. Рейшауэр,— мы принуждены обратиться к третьему орудию стратегии — идеологическому» (8, с. 12). Среди множества каналов, через которые осуществляется идеологическая обработка населения развивающихся стран, важнейшее место отводится сфере подготовки кадров и такому мощному общественному институту воспитания, как школа. С другой стороны, в условиях развернувшейся научно-технической революции империалистические государства стремятся интенсифицировать экономическую эксплуатацию освободившихся стран на базе современных достижений науки и техники, извлечь возможные выгоды от их развития, а потому они вынуждены предпринять соответствующие усилия в формировании их людских ресурсов, способствуя повышению квалификации и уровня образованности определенной части рабочей силы. И наконец, возрастание авторитета и значения развивающихся государств Азии, Африки и Латинской Америки на международной арене повлекло за собой необходимость учитывать в большей мере внутренние тенденции их развития, одна из которых заключается в быстром росте социального спроса на образование.

В связи с этим произошла разительная перемена во взглядах буржуазных исследователей — экономистов, социологов и педагогов по вопросу о роли образования в этих регионах. От пренебрежительного отношения к развитию просвещения в бывших колониальных и полуколониальных странах, результатом которого явилась их вопиющая отсталость в этой области, на Западе перешли к абсолютизации роли образования, представляя его сплошь и рядом едва ли не в качестве решающего фактора социального и экономического прогресса молодых государств. Как пишет известный французский исследователь А. Сови, основой развития являются не деньги, как долгое время считалось, а культура, подготовленные кадры (27). В этом же духе, но еще более категорично высказывается видный американский ученый Д. К. Гэлбрайт: «Нигде в мире нет безграмотных крестьян, которые бы способствовали прогрессу, как и нет образованных крестьян, которые бы ему препятствовали... Распространение массового образования бы-

ло решающим условием социального и экономического прогресса в мире в течение последнего столетия» (18, р. 25—26).

В работах ряда авторов развитие образования выдвигается в качестве приоритетной задачи западной «помощи» развивающимся странам. В своей книге «Последний шанс «третьего мира» бывший советник Генерального комиссариата Франции по планированию развития заморских территорий М. Гэрнье аргументирует это следующим образом: «Подготовить одного современного человека в стране «третьего мира» важнее, чем заложить 100 тонн бетона на строительстве. Найти метод, орган, структуру, которые позволяют добиться эволюции людей, ценнее любого дара» (19, р. 13).

В выступлениях государственных и политических деятелей капиталистических стран можно найти указания на то, что ориентация на «помощь» в области культуры и народного образования отвечает стратегическим целям западной политики в отношении развивающихся стран. Дело в том, что эта форма «помощи», в отличие от других ее видов, как правило, не ставит задачей получение немедленных политических и экономических выгод, что делает ее менее уязвимой для критики. Кроме того, она в меньшей степени, чем дорогостоящая экономическая и военная помощь, зависит от частных внутривнутриполитических перемен в развивающихся странах и позволяет при сравнительно небольших затратах обеспечить стабильный и долговременный политический и психологический эффект.

На первый план выдвигается совокупность задач, связанных с идеологической и психологической обработкой подрастающего поколения. Весьма показательным в этом отношении является доклад бывшего государственного секретаря США Роджерса «Об американской политике в Африке», подготовленный после поездки в 1970 г. по странам этого континента. «На американскую политику в Африке,— говорится в этом документе,— неизбежно окажет влияние молодежь и ее потенциальные возможности с точки зрения будущего. Пересматривая и стремясь расширить наш обмен в области просвещения, наши программы технического обучения, нашу поддержку в рамках «Корпуса мира» и другую помощь, мы будем уделять особое внимание программам сотрудничества с этой молодежью с тем, чтобы подготовить ее к выполнению сегодняшних и будущих обязанностей» (26, р. 23).

С начала 60-х гг. масштабы западной «помощи» в сфере образования и культуры значительно возросли. Она включает в себя подготовку национальных кадров для развивающихся государств, направление туда советников, экспертов, преподавателей, представителей различных добровольческих служб, участие в разработке реформ школьного и университетского образования, создание учебных, профессионально-технических, культурных центров.

По далеко не полным данным, в первой половине 70-х гг. в народном образовании развивающихся стран работало около 100 тыс. иностранных преподавателей и экспертов, которые составляли самую крупную категорию среди находившихся там зарубежных специалистов. Несколько сотен тысяч граждан развивающихся стран проходили подготовку в качестве студентов, стажеров и учащихся в учебных заведениях, научно-исследовательских центрах капиталистических государств.

В финансовом отношении помощь в сфере образования и подготовки кадров составляет количественно самый важный элемент общей «технической помощи» по двусторонней линии (около 40% в 1968 г.) (17, р. 281). Следует отметить, что еще с начала 60-х гг. проблемы финансирования образования выдвигались многими западными авторами на первое место среди проблем просвещения в развивающихся странах. Так, в фундаментальном исследовании «Образованный африканец», вышедшем в Англии в 1962 г., утверждалось, что для этих государств «центральными проблемами в области образования будут финансовые и технические проблемы: где найти финансовые ресурсы и квалифицированный персонал, чтобы создать эффективную систему начального, среднего и высшего образования?» (16, р. 7). Нетрудно увидеть, что такая постановка вопроса затушевывала необходимость радикального обновления образования в развивающихся странах, которое включает в себе значительные возможности для повышения эффективности систем образования и более рационального использования занятых в этой сфере ресурсов. С другой стороны, она открыто ориентировала на признание первостепенного значения и неизбежной зависимости от иностранной помощи. О степени этой сохраняющейся зависимости позволяет судить тот факт, что в некоторых африканских странах развитие образования финансировалось к началу 70-х гг. на 40% из иностранных источников.

Известный интерес представляют данные о географическом распределении «культурной помощи» ведущих западных держав. Большая ее часть (80% французской, около 50% английской и свыше 30% американской) приходится на долю Африки. В целом африканские государства используют 65% этого вида «помощи», оказываемой по двусторонней линии, 40% по программе развития ООН и 50% предназначенных на эти цели кредитов Мирового банка развития (17, р. 285). Удельный вес иностранных специалистов, работающих в народном образовании в странах Африки, является также наиболее высоким.

Если учесть различия в численности населения Латинской Америки, Азии и Африки, крайняя неравномерность распределения «помощи» в пользу последней выступает еще отчетливее. Это связано не только с тем, что бедность и отсталость африканских

государств особенно ярко выражены. Африке отводится исключительно важное место в неокOLONИАЛИСТИЧЕСКИХ ПЛАНАХ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ДЕРЖАВ в том числе и потому, что им удавалось здесь до недавнего времени обеспечить себе весьма прочные позиции в различных сферах общественной жизни.

Мощным инструментом сохранения западного влияния в большинстве развивающихся стран является осуществление обучения на английском и французском языках. Пропаганде и распространению этих языков придается исключительно важное значение в политике империалистических держав. Выступая в Национальном собрании Франции в 1971 г., бывший премьер-министр Шабан Дельмас сказал: «Роль, которую играет наш язык в развитии мысли и формировании людей, слишком велика, чтобы положить конец всему этому» (27). Широкую известность приобрела так называемая концепция «франкофонии», которая предусматривает установление более тесных культурных связей между франкоязычными странами, разработку единой политики в области просвещения и долгосрочных программ сотрудничества в сфере высшего образования и научных исследований. Показательно, что один из авторов этой концепции — бывший президент Сенегала Л. Сенгор видит в ней способ препятствовать американскому проникновению в франкоязычные развивающиеся государства и усилить здесь «культурное присутствие» Франции. Даже органы буржуазной печати признают, что «франкофония» является красивой витриной, фасадом, за которым кроется основное содержание — неокOLONИАЛИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПАНСИЯ (28).

Некоторые буржуазные авторы не скрывают своего желания использовать культурное влияние Запада в развивающихся странах в целях антикоммунизма и антисоветизма. Так, известный американский африканист У. Уотфорд писал в 1970 г.: «Мы имеем в Африке реальное преимущество в том, что она не только географически более близка к Западу, чем к Востоку, но и теснее связана с западной культурой. Большая часть африканцев сегодня говорят по-французски или по-английски, а не на русском языке... Перед нами стоит задача убедить африканцев в том, что их и наши интересы совпадают и что для них более выгодно сотрудничать с нами, а не с Советским Союзом» (25).

Большую активность капиталистические государства проявляют в области подготовки национальных кадров для развивающихся стран. На политику западных держав в этом вопросе безусловное влияние оказали Советский Союз и другие страны социалистического содружества, которые проявили готовность помочь молодым государствам в формировании их научно-технического и кадрового потенциала. Известно, например, что когда Индия, столкнувшись в середине 50-х гг. с необходимостью создать ряд технологических институтов, обратилась за помощью к странам

Запада, то длительные переговоры не приносили никаких определенных результатов до тех пор, пока на эту просьбу не откликнулся Советский Союз. Как только стало официально известно, что СССР поможет Индии в создании технологического института в Бомбее, о своем согласии построить по одному такому институту заявили правительства ФРГ, США и позднее — Англии. Такой же вынужденный характер носило решение Франции в начале 60-х гг. значительно увеличить число предоставляемых африканским студентам стипендий для обучения во французских вузах. «Можно утверждать, — пишет прогрессивный камерунский ученый-историк Ш. С. Мбобда, — что именно опасения увидеть большое число студентов-африканцев, уехавших учиться в восточноевропейские страны, вынудили французское правительство предпринять эти усилия» (20, р. 143).

Идя на оказание помощи развивающимся государствам в этой области, западные державы одновременно стараются извлечь из этого определенную политическую и материальную выгоду. Весьма примечательными в этом отношении являются предложения Агентства международного развития конгрессу США об американской „помощи“ в Африке. В этом документе рекомендуется уделять особое внимание подготовке кадров в «избранных областях», в частности административных работников и профсоюзных деятелей (10, р. 15).

Хорошо известно, что многие франкоязычные африканские государства испытывают острую нужду в научно-технических кадрах различного уровня, медицинских работниках, преподавателях и в то же время уже сейчас не могут обеспечить работой имеющихся юристов, социологов и некоторые другие категории специалистов гуманитарного профиля. Между тем подавляющее большинство африканских студентов, обучающихся во Франции, по-прежнему специализируются по гуманитарным наукам. В еще большей степени это относится к тем учебным заведениям, которые создавались в Африке с помощью Франции и в настоящее время находятся под ее контролем. В 9 из 11 франкоязычных стран Африки, по которым имеются соответствующие сведения за 1968—1970 гг., специалисты в области гуманитарных наук составляли от 72% (Малагасийская республика) до 100% (Верхняя Вольта) общего их выпуска (13, р. 10—11). В то же время такие категории специалистов, как инженеры, врачи и агрономы, либо не представлены вовсе, либо готовятся в ничтожных количествах. Такая ориентация французской „помощи“ в этой области связана не только с тем, что подготовка специалистов по естественным наукам и техническим дисциплинам, требующая создания многочисленных лабораторий, оснащения их современным оборудованием, обходится дороже, чем, например, подготовка юристов. Эти меркантильные соображения играют определенную роль, однако решающее зна-

чение имеет стремление французских властей затормозить становление научно-технического потенциала этих стран и сохранить в своих руках контроль над подготовкой административной и политической элиты, которая здесь пополняется главным образом из числа людей с высшим гуманитарным образованием.

Неоколониалистский характер «помощи», оказываемой капиталистическими государствами в этой области, проявляется особенно ярко в так называемой «утечке умов». Ежегодно тысячи специалистов эмигрируют из развивающихся государств в капиталистические страны, прежде всего в США, или остаются там после завершения учебы. Материальный ущерб, который несут эти страны, лишаясь огромной армии нужных специалистов, намного превышает всю «помощь» Запада в области образования. Свидетельством того, что «утечка», или, по выражению советских ученых Р. М. Авакова и В. В. Гаврилюка, «похищение умов», сознательно организуется империалистическими государствами, может служить циничное заявление бывшего государственного секретаря США Дина Раска: «Нашей стране повезло, ибо она имеет возможность привлекать из-за границы иммигрантов, отличающихся способностями и высоким интеллектом. Иммиграция, если ею хорошо управлять, может стать одним из наших природных богатств» (9). С целью умножения этого «природного богатства» США и другие западные державы проводят такую государственную иммиграционную политику, которая поощряет въезд в страну и не возвращение на родину специалистов высокой квалификации и, наоборот, создает препятствия к въезду людей с низким образовательным цензом. О результатах, которые это приносит, можно судить по следующим цифрам: только в 1970 г. в США иммигрировало 16 492 ученых, инженеров и врачей, из которых 11 412 (69%) прибыли из развивающихся стран (7, с. 205); в Англии значительную часть врачей, работающих в лечебных учреждениях, составляют индусы, и бывший министр просвещения и науки Б. Боуден откровенно признавал: «Вся британская система здравоохранения рухнула бы, если бы индийские врачи не работали в наших больницах» (3, с. 366). Использование специалистов из развивающихся стран представляет тем большую выгоду, что, как правило, их труд оплачивается значительно ниже, чем работа их белых коллег.

Главная роль в непосредственном осуществлении образовательной экспансии империалистических держав принадлежит десяткам тысяч американских и западноевропейских специалистов, работающих в народном образовании развивающихся государств в качестве советников, экспертов, преподавателей и т. д. Многие из них занимают ключевые позиции в системах образования стран Азии, Африки и Латинской Америки и в значительной степени определяют их школьную политику и характер реформ, предпри-

маемых в области просвещения. Было бы неверно утверждать, что среди западных специалистов, занятых в народном образовании развивающихся государств, нет людей, искренне стремящихся помочь этим странам в преодолении культурной отсталости и повышении образовательного уровня подрастающего поколения. Более того, оказание помощи научно-педагогическими кадрами развивающимся странам, за отсталость которых западные державы исторически несут особую ответственность, могло бы явиться реальным и весьма существенным вкладом в развитие просвещения и укрепление научно-технического потенциала, если бы оно не было подчинено политическим, экономическим и идеологическим целям империализма.

С начала 60-х гг. резко расширили масштабы этого вида «помощи» США, где в 1961 г. по решению президента Дж. Кеннеди была создана специальная добровольческая служба «Корпус мира», который, по замыслу американских руководителей, должен был стать «символом политики свободного мира, имеющей целью гармонически сочетать интересы развитых стран с интересами слаборазвитых стран» (5). Однако эта декларация была призвана скрыть те истинные причины, которые лежали в основе решения американской администрации о создании «Корпуса мира». О том, чем оно было обусловлено в действительности, свидетельствует заявление президента Дж. Кеннеди, который, выступая 13 марта 1962 г. в Белом доме, следующим образом определил основную цель деятельности Корпуса мира в Латинской Америке: «Слишком долго моя страна, самая сильная на этом бедном континенте, забывала о своих обязанностях по отношению к соседним республикам. Теперь мы вспомним об этой обязанности. Все богатые и власть имущие также должны вспомнить о своих обязанностях. Они должны бороться за реформы, которые помогут сохранить современную структуру общества. Те, кто делают невозможной мирную революцию, сделают насильственную революцию неизбежной» (5). В этих словах совершенно ясно выражена мысль о стремлении правящих кругов США направить национальное сознание латиноамериканцев на путь буржуазного реформизма, чему и должна была способствовать деятельность «Корпуса мира».

В последующие годы ряды добровольцев «Корпуса мира» очень быстро росли, и к 1970 г. он насчитывал почти 20 тыс. человек, а его бюджет составлял около 200 млн. долларов. Более обширной и интенсивной, чем в других районах мира, деятельность «Корпуса мира» была и остается в Латинской Америке. Она включает в себя самые различные аспекты (жилищное и школьное строительство, осуществление программ модернизации сельского хозяйства, организация кооперативного движения, улучшение санитарных условий жизни населения и т. д.), среди которых развитие просвещения является наиболее важным. Во многих лати-

ноамериканских государствах «добровольцы» занимаются созданием систем учебного телевидения. Только в Колумбии за счет помощи «Корпуса мира» и материалов, полученных от американского отдела информации, учебное телевидение увеличило свою аудиторию с 38 тыс. учащихся в 1964 г. почти до 500 тыс. в 1970 г. (14). В 1971 г. «Корпус мира» был преобразован в «Объединенный корпус действия». Новые его руководители пошли по пути привлечения в ряды «добровольцев» американских негров и представителей других национальных меньшинств в США и создания добровольческих служб в развивающихся странах (23, р. 306—310).

Целям неокOLONиалистской политики США служат американские университеты, которые широко используют практику прикомандирования своих аспирантов, преподавателей, научных работников к высшим учебным заведениям и научно-исследовательским учреждениям развивающихся стран.

Не отстают от США и западноевропейские империалистические державы. При этом сферу образовательной экспансии Англии и Франции составляют прежде всего те регионы мира, которые ранее принадлежали к их колониальным империям. Так, в большинстве бывших колоний Франции в Африке до настоящего времени французские преподаватели составляют значительную часть преподавательского персонала средних школ и вузов. Только в государствах Тропической Африки в 1974 г. работало 12 600 французских преподавателей (4, с. 106). В Англии Британский совет по техническому образованию и другие организации ежегодно вербуют около 2500 преподавателей, которые направляются затем для работы в различные страны.

В последние годы активные усилия по расширению образовательной экспансии в развивающиеся страны предпринимает ФРГ. В странах Азии и Африки в настоящее время действуют сотни западногерманских культурных центров, которые занимаются созданием школ и профессионально-технических центров, организацией разнообразных выставок с целью пропаганды достижений ФРГ, ведут большую лекционную работу. С 1963 г. в ФРГ действует «Немецкая служба развития», созданная по образцу американского «Корпуса мира». Это государственная организация, финансируемая федеральным правительством и получающая значительные субсидии от западногерманских монополий. Общая численность западногерманских специалистов, среди которых основную массу составляют «добровольцы» из «Немецкой службы развития», работающих в народном образовании развивающихся государств, превышает 3 тыс. человек. Особое внимание ФРГ уделяет проникновению в сферу профессионально-технического образования развивающихся государств (2, с. 36). В созданных с помощью ФРГ профессионально-технических центрах используются

западногерманские учебные пособия и техническое оборудование. Подготовленные в этих центрах квалифицированные рабочие, техники работают затем на промышленных предприятиях, организуемых западногерманскими монополиями в развивающихся странах. Так образовательная экспансия прокладывает дорогу экономической экспансии.

Среди многочисленных государственных и частных учреждений ФРГ, занимающихся пропагандой на заграницу (всего их около 500), особое место отводится «Институту имени Гёте по популяризации немецкого языка за рубежом» в Мюнхене (31). Хотя формально институт действует как неправительственная организация, его финансирование осуществляется из бюджета федерального правительства и бюджетов земель ФРГ. (В 1979 г. из государственного бюджета Институту было выделено 136 млн. марок.) Наряду с 18 филиалами внутри страны Институт располагает 116 филиалами в 60 странах мира, большинство которых находится в развивающихся государствах. В 1979 г. в Институте работало 2453 специалиста (119 — в ФРГ, 2334 — в зарубежных филиалах).

Важную роль в теоретическом обосновании и стимулировании неокOLONиалистской экспансии империализма в сферу культуры и народного образования развивающихся государств играют буржуазные концепции и рекомендации, в которых рассматриваются такие узловые вопросы, как роль и стратегия развития образования в странах «третьего мира», основные цели воспитания и обучения в школе, структурные изменения в системах образования, реформа содержания и методов обучения и т. д. Вписываясь в общий комплекс политики и идеологии империалистических держав, они оказывают значительное воздействие на образовательную политику и педагогическую мысль этих стран. Например, влияние прагматистской педагогики США на школу и педагогическую мысль латиноамериканских государств выразилось в снижении уровня теоретической подготовки школьников, в трактовке проблемы связи школы с жизнью в направлении узкой профессионализации учащихся и т. д. (1, с. 120).

Вплоть до середины 60-х гг. среди западных ученых, занимавшихся проблематикой народного образования в развивающихся странах, преобладающим влиянием пользовались исследователи, ставившие под сомнение необходимость и полезность коренных перемен в народном образовании. Эти авторы утверждали, что развивающимся странам следует избегать резких поворотов в образовательной политике, воздерживаться от слишком радикальных преобразований в этой области, поскольку такие действия могут якобы усугубить существующие и породить новые острые проблемы. По их мнению, «излишне быстрая» адаптация систем образования к условиям политической независимости и социально-эко-

номическим потребностям молодых государств могла повлечь за собой «опасность снижения уровня знаний» школьников и студентов, ограничить для них «свободный доступ к мировой культуре», а также породить сложные финансовые и технические проблемы, с которыми сопряжено осуществление тех или иных радикальных преобразований. Например, французский автор Р. Полиан, исходя из этих соображений, высказывался против использования национальных языков в школах африканских государств, выступал против внесения существенных изменений в структуру их систем образования, так как это якобы «может затруднить их сотрудничество с развитыми странами» (11, р. 21—22). Подобные неокOLONиалистские взгляды порою находят поддержку в самих развивающихся странах среди определенных социальных групп, ориентирующихся на Запад.

Кризисные явления, обнаружившиеся еще с конца 50-х, но особенно на протяжении 60-х гг. в народном образовании развивающихся стран (6, с. 41—64), привели некоторых западных исследователей к крайне пессимистическим выводам относительно перспектив развития образования в странах «третьего мира», по крайней мере в отдельных его регионах. В своих работах они рисуют картину безнадежной отсталости, исключительно тяжелой социально-культурной обстановки в этих странах, что обрекает на неудачу любые мероприятия в области просвещения. Так, известный западный социолог и экономист А. Мейстер пишет, что в настоящее время «образование здесь (имеется в виду Тропическая Африка.— В. Б.) ничему не служит, не ведет в подъем производства, а следовательно, к улучшению уровня жизни... Обучение является таким же чисто потребительским товаром, как пиво или сигареты, и, как эти последние, превращается в дым: спустя несколько месяцев или лет полученные знания, которые не применяются из-за своей бесполезности в повседневной жизни, улечиваются» (21, р. 387). По его мнению, в этих странах разумнее было бы использовать имеющиеся средства для подъема сельского хозяйства, вместо того чтобы вкладывать их в развитие «дорогостоящего и бесполезного образования».

Аналогичную точку зрения высказал в 1981 г. другой западный специалист Томас Лэнд: «Принято считать, что образование должно быть орудием развития, но в развивающихся странах в действительности верным является, по-видимому, обратное» (32). НеокOLONиалистское содержание подобных выводов заключается прежде всего в том, что они деморализуют общественное мнение в развивающихся странах и внушают мысль о неразрешимости проблем, с которыми эти государства сталкиваются в своем развитии.

Острое недовольство существующим положением дел в области просвещения, имеющее место в большинстве развивающихся стран, определяет наличие здесь большого и устойчивого интере-

са к различным теориям радикального обновления школы в государствах «третьего мира». Сейчас уже многие западные ученые — педагоги, экономисты, социологи выступают за реформу систем образования в развивающихся странах, за коренной пересмотр задач, содержания и методов школьного обучения, за укрепление связи школы с жизнью, — иными словами, за глубокие качественные преобразования в этой области. Однако предлагаемые пути этого обновления школы находятся в глубоком противоречии с интересами развития государств Азии, Африки и Латинской Америки. Примером может служить пользующаяся заметным влиянием в развивающихся странах концепция «рюрализации образования», которая в настоящее время широко рекламируется на Западе. «Идея рюрализации образования, — отмечается в издании французского Национального института педагогических исследований и документации, — положила начало целой серии новаторских, и даже революционных экспериментов», (12, р. 11).

Быстрый рост популярности этой концепции был обусловлен прежде всего содержащейся в ней острой критикой колониального образования. «Школа, — писал один из ее авторов, видный французский ученый Р. Дюмон, — представляет собой прежде всего средство проникнуть в привилегированную касту бюрократии». Содержание образования «слишком абстрактно», оно «скопировано с европейских учебников» и никак не готовит к жизни в условиях развивающихся стран. Образование вызывает у учащихся неприязнь к любой физической работе, в частности к сельскохозяйственному труду, внушает им желание «бежать от земли», поощряет миграцию молодежи в город, что лишает село грамотной рабочей силы (15, р. 72—74).

Между тем, как утверждают сторонники концепции «рюрализации», модернизация сельского хозяйства является главным ключом к прогрессу развивающихся государств. Школа может эффективно способствовать распространению сельскохозяйственных знаний в среде подростков, а через них и среди взрослого сельского населения и сыграть, таким образом, важную роль в преодолении отсталости этих стран. Далее предлагается система организационно-педагогических мероприятий, которые позволили бы ориентировать работу школ и содержание образования на условия жизни села и достижение целей подъема сельскохозяйственного производства вплоть до соответствующей профессионализации учащихся.

В работах советских и прогрессивных зарубежных педагогов концепция «рюрализации» была подвергнута обстоятельному анализу и критике. В частности, отмечалось, что «рюрализация» ориентирует на остальные условия сегодняшнего дня как на долговременную перспективу развивающихся стран, закрепляет за ними положение «мировой деревни», что полностью отвечает неокOLONIALИСТСКИМ устремлениям империализма в отношении «третьего

мира», противоречит принципам демократизации систем образования (6, с. 164).

Практическое осуществление концепции «рюрализации» в ряде латиноамериканских и африканских государств полностью подтвердило справедливость этих оценок. Оно привело во многих странах к учреждению неравноценных и противопоставленных друг другу школьных систем — городской и сельской, усилило дискриминацию сельского населения в области образования. Не оправдались надежды на то, что «сельское» содержание образования удержит молодежь в деревнях и поможет подъему сельского хозяйства. Как справедливо заметил французский автор Ж. Адер, миграция части сельского населения, особенно молодежи, в город «не является результатом традиционного школьного обучения, а отвечает законам экономического развития и представляет собой необратимый процесс» (29, р. 23).

В некоторых развивающихся странах в последнее время стали пользоваться популярностью анархистско-левацкие педагогические концепции, в частности теория «общества без школы». При этом любопытно, что если в самих капиталистических странах, где эти концепции зародились, они воспринимаются главным образом как теоретические абстракции, то в развивающихся государствах ответственные деятели просвещения нередко ставят на повестку дня вопрос о претворении в жизнь тех или иных положений этих «ультрареволюционных» теорий. Ссылаясь на предсказание видного представителя этого течения И. Иллича о том, что «движение к обществу без школы будет наиболее успешным в развивающихся странах, где его необходимость особенно назрела», отдельные латиноамериканские и африканские педагоги выступают за реализацию таких его идей, как отказ от стабильных школьных структур и законов о всеобщем обязательном обучении, создание «открытых учебных центров», где дети и взрослые могли бы пополнять знания в соответствии со своими запросами и возможностями, и т. п. (24, р. 32—33). Совершенно ясно, однако, что именно в этих странах, которые нуждаются в максимальной мобилизации человеческих и материальных ресурсов, последствия шагов, направленных на ликвидацию организованного систематического обучения, рискуют оказаться наиболее тяжелыми.

Плюрализм, свойственный современной общественной буржуазной мысли, отчетливо проявляется и в рассматриваемой области. Однако внешнее разнообразие созданных на Западе теорий и концепций по вопросам народного образования в развивающихся странах, выражающееся в различии их идейных истоков, содержания, выводов и декларируемых целей, не может заслонить то общее, что их объединяет: все они глубоко враждебны марксистско-ленинскому учению об образовании и наносят вред делу просвещения народов развивающихся государств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев В. П. Латинская Америка: народное просвещение и проблемы социально-экономического развития. М., 1971.
2. Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М., 1975.
3. Цит. по: Молодежь и образование. М., 1972.
4. Неоколониализм и Африка. М., 1975.
5. Цит. по: Неоколониализм США. Ханой, 1974.
6. Тангян С. А. Образование и общественный прогресс в развивающихся странах. М., 1975.
7. Ширинский А. Е. Образование в развивающихся странах. М., 1977.
8. Цит. по: Бельский А. «Третье орудие» неоколониализма.— Азия и Африка, 1972, № 4.
9. Цит. по: Листов В. Как остановить «утечку мозгов». — Правда, 1974, 8 дек.
10. Agency for International Development. US Foreign Aid in Africa. Wash., 1971.
11. Annales du Centre d'Enseignement supérieur de Brazzaville, 1965.
12. Cahiers de documentation. Série: enseignement dans le monde. L'enseignement en Afrique noire francophone et a Madagascar. Fasc. I, P., 1973.
13. Cahiers de documentation. Série: enseignement dans le monde. L'enseignement en Afrique noire francophone et a Madagascar. Fasc. III, P., 1974.
14. Carey R. G. The Peace Corps. N.-Y., 1970.
15. Dumont R. L'Afrique Noire est mal partie. P., 1962.
16. The Educated African. Compiled by Ruth Sloan Associates. L., 1962.
17. Faure E., Herrera F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovskij A. V., Rahnama M., Ward F. C. Apprendre a être. P., 1972.
18. Galbraith J. K. Les conditions actuelles du développement économique. Education et développement économique. P., 1963.
19. Guernier M. La dernière chance du tiers-monde. P., 1968.
20. Mbobda Ch. S. La coopération culturelle entre la France et les nouveaux Etats africains et malgache. Montpellier, 1965.
21. Meister A. L'Afrique peut-elle partir? P., 1966.
22. Moumouni A. L'éducation en Afrique. P., 1967.
23. Mutual Development and Cooperation Act 1973. Hearings before the Commission on Foreign Affairs. House of Representatives. 93d Congress. Wash., 1973.
24. Cahiers congolais, Kinshassa, 1970, N 3.
25. France Soir, 19 juin 1970.
26. Jeune Afrique, 1970, N 448.
27. Le Monde, 12 mars 1964; 22 avril 1971.
28. Nouvel Observateur, 3 mars 1969.
29. Perspectives de l'éducation, UNESCO, 1969, N 2.
30. Perspectives, UNESCO, 1973, vol. III, N 1.
31. Horizont, 1980, N 22.
32. Land Th. A Pressing Need. In: Development Forum, September 1981.

8. Вопросы образования в деятельности коммунистических и рабочих партий капиталистических стран

Возрастание значения знания в условиях современного научно-технического прогресса, превращение его в жизненную потребность широких масс, с одной стороны, и углубление кризиса буржуазной школы, усиление консервативных и реакционных тенденций в

школьной политике господствующих классов, стремящихся ограничить доступ трудящихся к повышенному (полному среднему и высшему) образованию, превратить школу в эффективное средство формирования защитников капиталистической системы, с другой стороны, выдвинули проблему образования на передний план острейшей социально-экономической и политико-идеологической борьбы последних двух десятилетий. По своему размаху и силе борьбу трудящихся в сфере образования, развернувшуюся в капиталистических странах во второй половине 70-х гг., приравнивают к классовым битвам предыдущего десятилетия.

Массовые забастовки и демонстрации с требованием демократической переориентации политики правящих кругов в области образования и подготовки национальных кадров, против ухудшения положения государственных школ, увольнения учителей прошли во многих городах Англии, Бельгии, Италии, Франции, ФРГ, Японии, США и других стран.

Демократическое движение в ведущих капиталистических странах развивалось на фоне острейшего экономического кризиса середины 70-х гг., по своей остроте и масштабам приближавшегося к кризисам 1929—1933 гг. Резкий экономический спад, сопровождавшийся ухудшением условий жизни, небывалым ростом безработицы, инфляцией, сокращением государственных ассигнований на социально-культурные мероприятия, не мог не сказаться на системе образования. Свертывание бюджета народного образования, закрытие «лишних» школ, переполненность учебных классов, сокращение преподавательских кадров стали повсеместным явлением.

Демократической тенденции, стремлению широких масс трудящихся к переменам противостоит консервативная, реакционная тенденция, постоянно регенерируемая правящими кругами капиталистических стран. За последние годы арсенал средств буржуазии, используемых против оппозиции, сторонников радикальных общественных преобразований, заметно пополнился. В зависимости от соотношения классовых сил, состояния политико-идеологического климата в стране правящие классы используют различные методы: от социальной демагогии, реформ, частичных уступок, поощрения реакционных и экстремистских союзов и организаций, с помощью которых пытаются подорвать изнутри демократическое движение, до прямого насилия. Предпринимается широкое идеологическое наступление на трудящиеся массы, учащуюся молодежь, имеющее целью завуалировать истинные цели и суть буржуазной политики, отвлечь их от борьбы.

Буржуазия пытается сочетать традиционные методы с новыми возможностями, появившимися в условиях развития государственно-монополистического капитализма. К ним в первую очередь следует отнести государственно-монополистическое регулирование и

программирование экономики и социальных процессов в масштабах всей страны, экономическую и политическую интеграцию ряда капиталистических стран, а в области образования — педагогическую интеграцию (попытка унифицировать системы образования, учебные программы, создать «европейские школы», «европейский университет»). «В условиях изменяющегося соотношения сил на мировой арене и обострения классовой борьбы в буржуазных странах,— отмечал Л. И. Брежнев на международном Совещании коммунистических и рабочих партий в 1969 г.,— капитализму приходится использовать новые средства и методы борьбы, во многом, казалось бы, даже противоречащие привычным «классическим» чертам капиталистической системы. Стремясь укрепить свои социальные тылы, капиталисты наряду с методами подавления идут на частичное удовлетворение требований трудящихся,— этот, по определению В. И. Ленина, способ «уступок неважного, сохранения важного»*, сеют иллюзии, будто рабочий класс может добиться осуществления своих чаяний на путях соглашений с предпринимателями, без революционного преобразования общества, в рамках капиталистического строя» (2, с. 56).

В 70-х гг. в ведущих капиталистических странах осуществляется серия мероприятий, направленных на стабилизацию социально-экономической обстановки, «социальное умиротворение» трудящихся масс. В США, например, принимаются программы по борьбе с бедностью, неграмотностью, инфляцией, «программа занятости и профессиональной подготовки». В Италии, Франции осуществляются меры по некоторому увеличению минимума заработной платы, пенсий, пособий для престарелых, частичному сокращению безработицы среди молодежи, установлению юридического совершеннолетия молодежи с 18 лет и др. Под знаком модернизации и демократизации образования, борьбы с «несправедливостью» разрабатываются новые школьные реформы, вносятся отдельные коррективы в организацию систем образования, принятия которых сопровождаются шумными демагогическими кампаниями. Стараясь скрыть классовую сущность и социальную направленность этих «нововведений», буржуазные идеологи пытаются представить их как глубоко новаторские и гуманные, ориентированные исключительно на развитие личности ребенка, установление равенства образовательных возможностей.

Подъем забастовочного движения побуждает монополистическую олигархию ряда капиталистических стран к откровенной политике насилия и запугивания.

Внимательно следя за развитием политической обстановки в своих странах, компартии предупреждают о постоянно существующей опасности подобного рода рецидивов.

* Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 31, с. 158.

Как отмечают американские коммунисты, империализм США придает в последние годы большое значение использованию открытого террора, сил специального назначения, ЦРУ и ФБР. Начиная с 1961 г., говорится в опубликованной Компартией США книге «Положение в области прав в США», неумолимая логика репрессий, направленная сначала против компартий с целью подорвать, расколоть ее, насаждать фракционизм, сеять сомнения, привела к тому, что подобные методы были распространены и на другие организации и отдельных граждан. Так, за этот период против компартии США было организовано 1388 «одобренных и осуществленных» операций, против «черных экстремистов» — 362, «новых левых» — 285, социалистической рабочей партии — 46 (6, с. 68).

Систематически урезаются основные демократические права в ФРГ. Принимается ряд реакционных поправок в законодательстве, ограничивающих право на демонстрации и право собраний, свободу мнений и политической деятельности, преподавания в учебных заведениях прогрессивных теорий и учений; пытаются парализовать деятельность официально признанных студенческих органов, поставить вне закона существующие демократические и молодежные организации и одновременно увеличивают до беспрецедентных в истории ФРГ размеры численности полиции, секретных служб, расширяют их полномочия (5, с. 53).

Все эти и другие изменения, происшедшие в последние годы в общественной, политической и экономической жизни капиталистических стран, сфере образования, потребовали от коммунистов внимательного анализа создавшейся ситуации, обобщения накопленного опыта борьбы, разработки стратегии и тактики борьбы трудящихся за демократизацию образования применительно к новым условиям.

Борьба коммунистов за революционное преобразование мира неразрывно связана с проблемой образования и воспитания подрастающих поколений, имеющей важное социально-политическое значение. Основоположники марксизма-ленинизма высоко ценили роль образования в становлении классового самосознания трудящихся масс, их политическом просвещении. Уже первые программные документы Коммунистического интернационала, коммунистических партий нацеливают трудящихся на борьбу за знания, за просвещение. В них находят отражение требования пролетариата в области образования: отделение школы от церкви, продление срока обязательного обучения и его безусловная бесплатность, развитие сети государственных школ и др.

Значительно расширились возможности коммунистических партий в современных условиях, когда возросла их численность, увеличились ряды, окреп авторитет, усилилась поддержка широких масс трудящихся. Мировое коммунистическое движение выступает

в настоящее время как величайшая активная сила, оказывающая влияние на все стороны общественно-политической жизни. «К рубежу 80-х годов,— говорится в Отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду КПСС,— международный рабочий класс и его политический авангард — коммунистические и рабочие партии — подошли уверенной поступью. Подошли как активные борцы за права трудящихся, за мир и безопасность народов» (3, с. 15). Сегодня в странах несоциалистической общественной системы действует 75 коммунистических и рабочих партий, объединяющих в своих рядах около 4 млн. членов. В ряде капиталистических стран — Италии, Франции, Японии — коммунистические партии носят массовый характер (Итальянская коммунистическая партия насчитывает свыше 1 млн. 800 тыс. членов, Французская — 750 тыс., Японская — 380 тыс.). 25 коммунистических и рабочих партий представлены в парламентах своих стран и около 30 партий — в местных органах власти. Большой победой прогрессивных сил во Франции явилось создание в результате президентских и парламентских выборов 1981 г. «левого» правительства с участием коммунистов. События последнего десятилетия подтвердили правильность высказанного на XXIV съезде КПСС положения о том, что теперь в этих странах практически уже невозможно без коммунистов или против коммунистов дать положительный ответ на любую сколько-нибудь важную общественную проблему (4, с. 258).

О том, какое большое место занимает проблема образования и воспитания подрастающего поколения в современной деятельности коммунистических партий, говорит хотя бы тот факт, что ни один съезд компартий ведущих капиталистических стран не прошел без того, чтобы на нем не затрагивался данный вопрос. Мы хотим, говорится, например, в резолюции XXIV съезда ФКП (1982) построить общество, которое предоставит детям и молодежи широкие возможности для развития, реально обеспечит право на подготовку, квалификацию и работу, доступ к культуре, спорту, досугу, сделать их жизнь более осмысленной (11, р. 6). Показательно, что вновь созданная Германская коммунистическая партия на своем первом (Эссенском) съезде в 1969 г. провозгласила в качестве одного из основных направлений своей деятельности борьбу за демократизацию образования и уже в 1970 г. приняла свой первый программный документ в области образования «Образование — общество — будущее. Предложения по вопросам демократизации системы образования» (9). Развернутые научно обоснованные программы демократизации национальных систем образования есть у компартий таких капиталистических стран, как Великобритания, Франция, ФРГ.

В определении стратегии и тактики борьбы в области образования коммунистические партии исходят из своей генеральной, стратегической линии, выработанной в соответствии с общей исто-

рической целью коммунистического движения — победы социализма и коммунизма.

Важное значение для развития деятельности коммунистических и рабочих партий последних лет имеют Международные Совещания коммунистических и рабочих партий 1957, 1960, 1969 и 1976 гг., которые не только дали глубокий теоретический анализ современного мирового общественного развития, но и наметили стратегию коммунистического движения на современном этапе — этапе перехода от капитализма к социализму, разработали реальную программу антимпериалистической борьбы, отвечающую жизненным интересам широких народных масс. «Экономическая и социальная структура капиталистического общества,— говорится в итоговом документе Конференции коммунистических и рабочих партий Европы,— вступает во все большее противоречие с потребностями трудящихся и народных масс, а также с требованиями социального прогресса и демократического и политического развития» (1, с. 29).

В отличие от правых и левых оппортунистов, коммунисты не противопоставляют борьбу за демократию борьбе за социализм. Они рассматривают ее как необходимую часть этой борьбы. «Радикальные демократические преобразования, которые будут достигнуты в борьбе против монополий, против экономического господства и политической власти, будут способствовать осознанию все более широкими массами необходимости социализма» (2, с. 306).

Документы совещаний нацеливают коммунистические партии на создание в своих странах широкого антимонополистического фронта, массовых демократических движений, вовлечение в них широких непролетарских слоев трудящихся. Общая стратегия коммунистического и рабочего движения конкретизируется применительно к местным условиям в таких программных документах коммунистических партий, как манифест Французской компартии «За передовую демократию, за социалистическую Францию» (1968), «Что хотят коммунисты Франции» (1976), «Путь Британии к социализму» компартии Великобритании (1976), новая Программа компартии США (1982), Программа компартии ФРГ (1978), «За демократический поворот» компартии Финляндии и другие. Генеральный секретарь Компартии США Г. Холл, подчеркивая в своем выступлении на политическом форуме в Нью-Йорке 30 августа 1977 г. значение теории в борьбе за единство международного коммунистического движения, отметил, что в настоящее время все коммунистические партии, в том числе и компартия США, проводят политику создания широкого антимонополистического фронта, направленного против основ господства монополистического капитала (14, с. 3—10).

Коммунистические партии капиталистических стран выдвигают

в качестве стратегической линии в области образования на современном этапе борьбу против усиления влияния государственно-монополистического капитала в сфере образования, за проведение радикальных демократических реформ, объединение вокруг демократической перспективы развития школы самых широких слоев населения.

В условиях интенсификации идеолого-манипулятивной деятельности правящих кругов важное политико-воспитательное пропагандистское значение имеет разъяснительная работа коммунистических и рабочих партий в различных аудиториях.

Анализируя современную буржуазную школьную политику, западные коммунисты вскрывают ее антинародную сущность, стремление монополий подчинить образование непосредственным нуждам капиталистического производства, превратить его в одну из отраслей экономики, призванную готовить рабочую силу. Отсюда — преимущественная ориентация значительной части учащейся молодежи на краткосрочные курсы прикладного характера, готовые подсобных рабочих, разнообразные кампании против фундаментального образования, теоретических знаний. «ГКП, — говорится в программе Германской коммунистической партии, — руководствуется принципом, согласно которому все граждане имеют право на разностороннее образование, на доступ к достижениям науки и произведениям гуманистической культуры. Она ведет решительную борьбу против подчинения образования, науки и исследовательских работ, искусства, средств массовой информации, всей духовной жизни стремлению крупного капитала к наживе. Отражение наступления реакции и осуществление прогрессивного развития в этой области — необходимая составная часть борьбы за поворот к демократии и социальному прогрессу» (5, с. 283).

Основываясь на обширном статистическом материале, фактах повседневной школьной действительности, коммунисты разоблачают порочную практику раннего распределения учащихся по различным каналам обучения и массового отсева учащихся, практику, носящую явно дискриминационный характер, при которой дети трудящихся неизменно оказываются в невыгодном положении. Одна из основных функций буржуазной школы, навязанной ей капиталистическим обществом, указывают французские коммунисты, селективный отбор, который позволяет правящему классу поддерживать на нужном ему уровне социальное расслоение общества. Большинство молодых французов и сегодня принадлежат к социально-профессиональным категориям своих отцов, большинству их не удается вырваться из своей социальной среды. В 68 случаях из 100 сын рабочего становится рабочим, в 28 случаях — мелким служащим, чиновником, и только в четырех ему удается стать инженером, врачом, педагогом. Иначе обстоит дело с выходцами из среды «высших кадров» и «свободных профессий»; только в 7 слу-

чаях из 100 им «грозит» рабочая профессия, в 36 случаях они становятся государственными чиновниками и в 57 случаях — высокооплачиваемыми специалистами. Социологические исследования последних лет убедительно подтверждают, что несмотря на произошедшие в последние десятилетия резкие сдвиги в социально-классовой структуре французского общества, правящий класс представляет собой достаточно однородную социальную группу, рекрутирование которой осуществляется преимущественно среди высших социально-профессиональных категорий.

Отсев учащихся приводит к невосполнимым потерям интеллектуального, морального плана. Проведенное в 1978 г. в Гамбурге социологическое исследование показало, что преждевременно оставляют школу одна треть гимназистов и четвертая часть учеников реальных школ (5, с. 283). Значительное число учащихся вынуждено по материальным соображениям прерывать свое образование до окончания срока обязательного обучения или ограничиваться краткосрочным обучением, готовящим для крупного капитала дешевую рабочую силу. В итоге, например, в французских лицеях обучается лишь 14% детей крестьян и 16% детей рабочих. Поступить в лицей,— пишет педагогический орган ФКП журнал «L'Ecole et la Nation»,— это подвиг для многих из них. Сегодня около 500 тыс. лиценстов старших классов, подавляющее большинство учащихся технических коллежей, вышедших из рабочих, служащих, подвержены общему кризису, испытывают трудности. Многие из них вынуждены работать и не только в каникулярное время, но и в конце недели, вечерами, на рождественские и пасхальные праздники, чтобы заработать деньги для продолжения обучения, оплаты учебников, школьных принадлежностей и других расходов (16, р. 70).

Большое внимание воссозданию истинного положения дел в народном образовании, разоблачению социальной и расовой дискриминации уделяет американская прогрессивная общественность. Хотя положение в народном образовании, указывает Компартия США, ухудшается для всех детей рабочих в связи с массовым сокращением ассигнований и фактической сегрегацией в школах, в особенно тяжелом положении находятся представители черного и цветного населения. Руководитель программы школьной десегрегации южного регионального совета Л. Холл отмечал, например, что «неправильное применение тестов, профориентация, группировка учащихся в зависимости от их способностей, частные сегрегированные учебные заведения и т. д. представляют собой различные формы продолжающегося сопротивления десегрегации. Америка упорно не желает предоставить всем детям равные возможности в области образования» (6, с. 42). Согласно данным, приводимым в специальной публикации Компартии США, посвященной вопросам прав человека в США, дети индейцев имеют в

среднем пятиклассное образование при десятилетнем обязательном; 17,4% взрослых жителей американской колонии Пуэрто-Рико имеют образование в объеме менее 5 классов против 3,3% всех американских взрослых граждан; в 1974 г. только 8% черного населения в возрасте от 25 до 34 лет закончили четырехгодичный или более курс в колледже по сравнению с 21% белых (6, с. 42—43).

Согласно официальным данным, в капиталистических странах значительная часть молодежи не получает полного среднего образования. В большинстве капиталистических стран среднюю школу оканчивает менее 30% молодежи соответствующей возрастной группы. Подавляющее большинство молодых людей, не имеющих законченного среднего образования, являются выходцами из трудовых слоев населения.

Несмотря на заметное увеличение контингентов высшей школы, в 60-х гг. процент охвата молодежи всеми видами послесреднего образования по-прежнему остается невысоким: в Японии — 15,8%, в ФРГ — 15,7%, в Италии — 18,9%, Англии — 14,6%. В ведущих капиталистических странах определилась четкая тенденция к развитию послесредних учебных заведений, не дающих полного высшего образования (в Англии — политехнические институты, во Франции — двухгодичные технологические институты, в США — двухгодичные колледжи и послесредние неуниверситетские курсы).

Одним из парадоксальных явлений, характерных для ведущих капиталистических стран, во многих из которых обязательное обучение введено в конце XIX века, является неграмотность и малограмотность молодежи. По меньшей мере две трети выпускников учебных заведений США, включая колледжи, не способны грамотно написать простое письмо. В 1979 г. из 400 тыс. французских призывников 2400 были абсолютно неграмотны. Одна из причин подобного явления видится в низком уровне школьного образования. Согласно общенациональному обследованию системы образования в США, за последние десять лет американские школы не смогли добиться заметного улучшения в обучении основам грамматики.

Критикуя буржуазную школьную политику, коммунисты вскрывают глубокую обусловленность и тесную взаимосвязь кризисных явлений в области образования с общим кризисом капиталистической системы, с ее органической неспособностью радикально, в интересах всех трудящихся решать выдвигаемые жизнью задачи. Французские коммунисты разоблачали подлинную суть последней школьной реформы во Франции (реформы Аби), провозгласившей в качестве основной своей цели «обеспечение равенства шансов». Они показали, что избранный школьными реформаторами для решения этой важнейшей социально-педагогической проблемы

путь — следование индивидуальным темпам усвоения знаний и умений, создание учебных программ различной трудности, приводящий в конечном счете к замене иерархической школьной системы общей школой с различными потоками обучения, отнюдь не ограничивает социальную дискриминацию в сфере образования, а лишь придает ей более скрытые формы. Как и в предыдущих реформах, отмечают они, в последней совершенно не разработан ее социальный аспект, который в известной мере мог бы способствовать выравниванию прав молодежи на образование. В соответствии с новой организацией обучения, в благоприятное положение вновь ставятся учащиеся из привилегированных слоев населения, которым обеспечивается важный для французской системы образования выигрыш в сроках обучения и более высокий уровень образования. «В целом новый механизм селекции,— указывает журнал «L'Ecole et la Nation»,— представляется более экономичным, тонким, скрытым по сравнению с тем, который он призван заменить» (12, р. 10). Однако суть его остается неизменной: сохранение монополии правящего класса прежде всего на образование, открывающее доступ к руководящим постам в социально-экономической и политической жизни общества.

Углубление кризиса буржуазной школы, расширение борьбы прогрессивных сил за обеспечение реального права на образование вынуждают буржуазных идеологов активизировать свою деятельность, систематически «обновлять» и «углублять» аргументацию. В поисках идеологического и теоретического обновления арсенала буржуазной педагогики они нередко обращаются к новейшим достижениям наук о человеке, прежде всего генетике, психологии и социологии, меняют тактику агитационно-пропагандистского аппарата. Многие теории и концепции современной буржуазной педагогики извращают и мистифицируют реальные педагогические проблемы, отдельные закономерности, факты.

В 1970-х гг. развернулась интенсивная кампания по пропаганде тезиса о биологическом неравенстве людей, генетической предопределенности интеллекта, якобы «зависящего на 80% от генов и на 20% от образования». Эта кампания была рассчитана не только на специалистов, но и на широкие массы и имела целью узаконить расизм в системе образования, нейтрализовать борьбу против социального неравенства.

Коммунисты разоблачают попытки буржуазных идеологов «научно обосновать» правомерность школьной селекции и соответственно существования неравноценных путей обучения, опираясь на различные инварианты теории генетически детерминированной и практически неизменяемой умственной одаренности. В качестве доводов при этом используются буржуазными идеологами факты различной обучаемости учащихся, массового второгодничества, особенно среди представителей обездоленных слоев населения.

Объяснение неравенства в интеллектуальном развитии детей, по мнению западных ученых-марксистов, следует искать в первую очередь в различных социально-экономических и культурных условиях их жизни. Еще К. Маркс, указывая Ж. Коньо, рассматривая разделение труда, опроверг реакционную концепцию умственной неполноценности народных масс. В своей критике Прудона он показал, что уже Адам Смит определял различия в способностях людей не как продукт их естественной предрасположенности, но как следствие разделения труда. Французский философ-марксист Л. Сэв подчеркивает, что всякая неудача ребенка в обучении заключается не только и не столько в нем самом, не в отсутствии у него способностей, например, к теоретическим занятиям, сколько в целевых установках системы образования и характере обучения. Срывы в обучении, по его мнению,— это прежде всего свидетельство о тех неудовлетворительных взаимоотношениях, которые складываются в капиталистической системе между индивидом и обществом. Проблема соотношения биологического и социального в человеке, указывает Л. Сэв, не только научная, но и политическая (8, с. 69).

Большое идейно-воспитательное, организационно-мобилизующее значение для формирования и развития демократического движения имеет разработка компартиями программных требований в области образования, предлагающих принципиально новое, подлинно прогрессивное решение проблем образования, отвечающее интересам самых широких слоев трудящихся.

Важнейшими принципами перестройки системы образования выдвигаются социальная справедливость, общественный характер обучения, единство структуры и содержания образования, высокий уровень образования, связь школы с жизнью. В качестве первоочередной цели демократической реформы образования компартии рассматривают ликвидацию привилегий господствующих классов и осуществление реального равенства образовательных возможностей для всех детей на всех уровнях обучения, независимо от социального происхождения, материального положения или национальной принадлежности учащихся. Важную роль в деле выравнивания образовательных возможностей учащихся призвана сыграть предлагаемая коммунистами система мер социальной и материальной помощи учащимся из простых семей, равномерное распределение сети учебных заведений по стране, улучшение условий обучения.

Демократическая реформа образования предусматривает как неперемнное условие — упразднение иерархической системы образования и создание единой школы с преемственными ступенями обучения, модернизацию содержания образования, высокий уровень общеобразовательной подготовки. Школа должна стать проводником прогрессивной идеологии, воспитывать активных и соз-

нательных граждан, будущих строителей социалистического общества. «Людям труда,— говорится в программе ГКП,— нужно образование, отвечающее быстрому развитию науки и позволяющее приспособляться к постоянным изменениям в профессиональной жизни. Им нужно образование, позволяющее понимать ход общественного развития, осознавать собственные интересы и успешно бороться за свои права. Общее и профессиональное образование должно служить развитию человека, который, будучи в профессиональном плане квалифицированным и широкообразованным, живет осмысленной жизнью, является демократом, сознающим свою ответственность, и оказывает активное влияние на развитие общества. ГКП за то, чтобы содержание образования отвечало высокому уровню развития современной науки и определялось духом гуманизма и общественного прогресса» (5, с. 283—284).

Одно из важных требований коммунистов в области образования — демократизация управления системой образования, привлечение к делу образования широких масс населения. Во всех учреждениях системы образования, указывает ГКП, необходимо обеспечить эффективное участие в управлении и демократический контроль со стороны школьников, студентов и учащейся молодежи, родителей и преподавателей, всего трудового народа и его организаций. ФКП считает, что в управлении системой образования важную роль должны играть советы, состоящие из представителей администрации, преподавателей, родителей, учащейся молодежи и наделенные широкими правами в решении проблем образования. Компартия видит в демократизации управления народным образованием существенную гарантию против посягательств государственно-монополистического капитализма, церкви, на дела школы, важную предпосылку ускорения процесса демократизации образования, улучшения постановки обучения в школах.

Демократическая реформа образования рассматривается коммунистами как неотъемлемая часть прогрессивных преобразований общества. Компартия Франции, говорится в заявлении Политбюро ЦК ФКП, считает демократическую реформу образования важнейшей составной частью своей программы по установлению подлинной демократии в стране. Германская компартия видит в ней одно из условий демократического обновления государства и общества.

Демократизация образования должна расширить доступ трудовых слоев населения к образованию и культуре, повысить образовательный и культурный уровень народа в целом. Проведение демократической реформы образования в совокупности с другими социально-экономическими и политическими преобразованиями общества создает объективные предпосылки для строительства социалистической школы.

Кроме развернутых программ демократизации образования,

полное осуществление которых возможно лишь в условиях подлинной демократии, коммунистические партии капиталистических стран формулируют и неотложные задачи: увеличение ассигнований на нужды школы, расширение материальной помощи учащимся из обездоленных слоев населения, улучшение условий обучения, снижение наполняемости классов, повышение качества обязательного обучения. В число безотлагательных мероприятий Компартия США включает полную десеграгацию школ, улучшение условий и качества обучения в школах бедного и черного населения, угнетенных национальных меньшинств, изъятия из школьных программ, учебников и учебных пособий реакционных теорий, материалов антикоммунистической направленности. Коммунисты ФРГ требуют немедленного увольнения учителей, проповедующих милитаризм, национализм, ненависть к народам, расизм, изъятия и запрещения соответствующих учебников и учебных пособий, запрещения всех физических наказаний.

Разрабатывая основы демократической политики в области образования, компартии стремятся донести их до сознания широких трудящихся масс, показать принципиальное отличие подлинно демократической реформы образования от всякого рода реформистских прожектов, выдвигаемых буржуазными партиями и общественными организациями. Показательно, что в последние годы почти все крупные буржуазные партии включили в свои предвыборные программные заявления вопросы образования, многие из них имеют собственные проекты реорганизации систем образования, отражающие в основном интересы тех классов и групп населения, которые они представляют.

Коммунисты капиталистических стран вскрывают классовый характер буржуазных школьных реформ. Так, коммунисты ФРГ показывают, что предложения христианско-демократического союза (ХДС) в области образования являются по сути дела социальным заказом западногерманского монополистического капитализма в данной области и отнюдь не отвечают интересам широких масс населения. Предлагаемый ХДС план «совершенствования и модернизации существующей трехчленной школьной системы» имеет цель создать более модернизированную многоступенчатую школьную систему с различными видами обучения, которая могла бы при минимальной затрате времени и средств удовлетворить спрос западногерманских монополий в работниках разнообразной квалификации. В основу действия такой системы заложен механизм отбора по «способностям», продвижения «особо одаренных», что ставит в привилегированное положение прежде всего представителей состоятельных слоев населения.

Анализируя разработанную Социал-демократической партией Германии «Модель демократической системы образования», коммунисты отмечают ее классовую ограниченность. Будучи достаточ-

но смелым в организационном отношении проектом, она тем не менее не решает провозглашенные самой же СДПГ задачи, прежде всего демократизации системы просвещения, ликвидации неравенства социальных возможностей учащихся. Проект не затрагивает, в частности, таких важных и необходимых для демократизации системы просвещения вопросов, как разработка системы материальной помощи учащимся из трудовых слоев населения с целью обеспечения реального права на образование, модернизация и демократизация самого содержания образования. Более того, ранняя и глубокая дифференциация обучения, предусмотренная СДПГ, неизбежно будет благоприятствовать сохранению социальной дискриминации в области образования. Данная «модель», отмечают коммунисты, является, по сути дела, компромиссом между образовательной программой крупного капитала и требованиями прогрессивных сил общества.

Вместе с тем коммунисты видят большую опасность и в авантюризме левозкстремистских группировок, пользующихся сочувствием среди интеллигенции и студенчества, неудовлетворенных состоянием образования в своих странах. Левозкстремистские теории и лозунги (теории «свободной педагогики», отмирания школы, немедленной ликвидации школы и др.) отвлекают трудящихся, интеллигенцию, студенчество от конкретных социальных и политических проблем, дезориентируют их, навязывают им ложные идеи и тем самым наносят значительный ущерб демократическому движению.

Забываясь о росте классового самосознания трудящихся, компартии придают большое значение работе деятелей просвещения, студентов в массовых профсоюзных и других общественных организациях рабочего класса. Создание и укрепление первичных организаций, партийных групп на каждом предприятии, в каждом вузе, каждой школе, по месту жительства — одна из основных задач компартий сегодня. «Мы стремимся делать все, — пишет педагогический орган ФКП «L'Ecole et la Nation», обобщая опыт пропагандистской работы компартии, — чтобы социальное сознание работников народного образования, всех потребителей образования развивалось от ограниченных и часто иллюзорных представлений, возникающих на почве непосредственного, индивидуального опыта, к объективному и рациональному познанию социальной действительности. Мы делаем все, чтобы способствовать объединению битв всех жертв антидемократической школьной политики правящих кругов» (13, с. 7).

Одну из своих главных задач коммунисты видят в том, чтобы направить борьбу трудящихся в сфере образования против самих основ классово-образовательной политики буржуазии, придать ей антимонополистический характер, связать ее с решением основных общественно-политических проблем. Борьба за демократическую

реформу системы образования, говорится в постановлении Правления Германской коммунистической партии, может быть успешной лишь в том случае, если она будет направлена не только против отдельных пороков, но прежде всего против порождающего эти пороки господства монополистического капитала и против политики государства, которая осуществляется в интересах монополий (7, с. 134).

В условиях включения в борьбу широких непролетарских слоев населения, не имеющих опыта классовых битв и принесших в нее стихийность, неорганизованность, ложные лозунги, коммунисты придают большое значение повышению роли рабочего класса. Рабочий класс, подчеркивалось на специальной конференции «Французская коммунистическая партия и народное образование», обязан вносить свои требования, свои решения, свой опыт борьбы и свою динамичность всюду, где обсуждается проблема образования (15).

Важную роль в борьбе за демократизацию образования призвана сыграть молодежь. Она составляет около 40% всего населения. Именно дети, подростки, молодежь стали первой жертвой пагубных последствий общего кризиса капитализма, массовой безработицы, инфляции, общего роста цен. Сегодня они находятся перед лицом наступления монополистического капитала на жизненно важные права — на образование, профессию, труд, досуг, охрану здоровья.

Работа с молодежью — важная составная часть классовой борьбы трудящихся. Она должна носить целенаправленный, действенный характер, противостоять пагубному влиянию буржуазии на молодое поколение. Бедственное положение молодежи, указывает Германская коммунистическая партия, не только и не сразу порождает борцов, но очень часто вызывает у молодежи кризис самосознания и личности, который проявляется в полных сомнениях в вопросах о ценности собственной личности, смысле жизни, перспективах на будущее. Задача коммунистов — помочь подросткам, юношам, молодым людям избежать душевного кризиса в условиях антигуманности капиталистической действительности, вооружить молодежь правильным миропониманием (5, с. 191).

Огромную работу по идеологическому воспитанию молодого поколения приводит коммунистическая печать, в том числе молодежная и детская. Отмечая возросший интерес молодежи, старшеклассников к международным, правовым, расовым проблемам, коммунисты на страницах журналов и газет освещают основные тенденции современного общественного развития, истоки общего кризиса капитализма, положение широких трудящихся масс в капиталистическом обществе и в странах социализма, сущность политики буржуазных правительств, в том числе в сфере образова-

ния. Большое место отводится информации о положении детей и молодежи в капиталистических странах.

Распространенной формой идейно-воспитательной работы коммунистов среди молодежи является проведение бесед, диспутов, публичных лекций, конференций, массовых митингов, во время которых обсуждаются актуальные проблемы, сталкиваются различные точки зрения.

В условиях возрастающего интереса учащейся молодежи к марксизму и стремления буржуазных идеологов извратить его подлинное содержание, выхолостить революционную сущность коммунисты придают большое значение овладению молодежью основами марксистско-ленинского учения. С этой целью коммунистическими и рабочими партиями создаются специальные учебные заведения, рассчитанные на самую широкую аудиторию: это коммунистический университет в Англии, заочные и вечерние школы и кружки марксистского обучения в ФРГ и Франции. В этих школах рабочая и учащаяся молодежь получает теоретические знания, обогащающие практический опыт классовой борьбы.

В работе с молодежью коммунисты руководствуются ленинским положением о том, что действительно революционное воспитание юного поколения возможно только в процессе борьбы, в неразрывной связи с пролетарским движением. Компартии и коммунистические союзы молодежи активизируют борьбу молодого поколения за улучшение системы общего и профессионального образования, расширение ассигнований на нужды народного образования, за право на труд, против безработицы.

Коммунисты вместе с тем ориентируют учащуюся молодежь на расширение рамок чисто академических требований, включение в широкое демократическое движение за социальный прогресс, демократию, мир. В последние годы ряды борцов за мир, против милитаризации, реваншизма, усиления деятельности неофашистских организаций и групп значительно «помолодели» за счет притока молодежи, учащихся высших и средних учебных заведений. Они активно участвуют в маршах мира, массовых митингах, демонстрациях, выступают против производства и распространения литературы, пластинок, фильмов милитаристской направленности. Члены организации «Молодые социалисты» г. Эссена (ФРГ), например, составили подборку материалов на 200 страницах, в которых приводятся данные о более чем 400 книгах фашистского толка, опубликованных в ФРГ только в последние годы.

Участие молодежи в борьбе за мир, за ядерное разоружение тесно увязывается с проблемами образования. Известно, что увеличение военных расходов осуществляется главным образом за счет сокращения ассигнований на социальные нужды. По подсчетам специалистов, каждый миллиард долларов, вкладываемый в гонку вооружений, мог бы привести к созданию 150 тыс. рабочих

мест для неквалифицированных рабочих или 100 тыс. рабочих мест для учителей. Сокращение на 1 миллиард марок расходов ФРГ на вооружение дало бы возможность осуществить профессиональное обучение 100 тыс. рабочих. На деньги, затраченные на строительство одной ядерной подводной лодки с ракетами «Трай-дент» на борту, можно построить 416 школ, а денег, израсходованных на одну межконтинентальную ракету МХ, хватило бы для создания 560 школьных классов. «Почему правительство тори вместо того, чтобы дать нормальное образование британской молодежи, вкладывает дополнительные миллиарды на подготовку к ядерной войне?» — спрашивает молодежь Великобритании. «Образование, а не бомбы», — требует молодежь Великобритании, ФРГ, США и других капиталистических стран, участвующих в гонке вооружений.

Ухудшение условий жизни и обучения, отсутствие жизненных перспектив пагубно сказываются на отношении детей из неимущих классов к учебе, порождают разочарование, безнадежность. Коммунисты считают своим долгом противоборствовать росту пессимистических настроений среди подростков, молодежи, способствовать развитию у них умений и навыков трудиться, добывать знания. Как пишет председатель детской организации ФРГ «Юные пионеры» А. Кроос, знания — одна из важнейших предпосылок для правильного понимания мира. Мы хотим развить в детях критическое мышление, воспитать их убежденными демократами, а для этого они должны приобретать знания и учиться быть критичными.

Росту влияния компартий среди населения, консолидации вокруг них прогрессивных сил в значительной степени способствует практическая деятельность коммунистов в местных органах власти. Здесь коммунисты уделяют большое внимание вопросам образования, культуры, организации отдыха и досуга детей и молодежи, делают все, чтобы ограничить пагубные последствия антинародной политики правящих кругов в данных областях. Значительная доля муниципальных средств «красных районов» идет на расширение сети дошкольных и учебных заведений, строительство клубов, библиотек, игровых и спортивных площадок, создание лагерей отдыха. Дегуманизирующему характеру капиталистической системы, буржуазной «культурной индустрии» левые силы противопоставляют прогрессивное искусство. Левые муниципалитеты стремятся регулярно проводить встречи, вечера с представителями передовой творческой интеллигенции, организуют художественные выставки, фотовыставки. Важную роль в приобщении молодежи, трудящихся масс к высокому миру искусства играют созданные в «красном поясе» Парижа прогрессивные театры, продолжающие традиции Брехта.

Анализируя различные формы и средства, используемые про-

грессивными силами в борьбе за удовлетворение непосредственных требований, коммунисты отмечают, что наибольший эффект дают совместные выступления рабочего класса, интеллигенции, студенчества. В ряде развитых капиталистических стран накоплен богатый опыт широкой борьбы трудящихся с выдвижением общих требований. Благодаря таким мощным выступлениям прогрессивным силам удается сдерживать наступление монополий и церкви в области образования, добиваться улучшения постановки и условий обучения, материального положения учителей.

Среди ведущих капиталистических стран пристального внимания в этом отношении заслуживает опыт Франции — страны с богатыми революционными традициями и интенсивными классовыми битвами.

Победа левых сил на президентских и парламентских выборах мая — июня 1981 г., создание правительства левого большинства с участием коммунистов порождают у широких масс населения надежду на конструктивную перестройку системы образования, превращение ее в орудие социального и культурного прогресса. В качестве определяющего направления деятельности в области образования правительство левого большинства провозгласило борьбу против социальной сегрегации, массового второгодничества и отсева из школ, за обеспечение каждого молодого человека необходимой общеобразовательной и профессиональной подготовкой. Вырвать молодежь из заколдованного круга: обездоленная социальная среда — школьные неудачи — трудности профессионального и социального становления — такова, по официальному заявлению, главная задача намечаемых правительством мероприятий в области образования. Задача, безусловно, сложная, долговременная и превышает собственные возможности школы. Однако, отмечается в документах, школа не может стоять в стороне от решения этой насущной социально-политической задачи (10, р. 8).

Разработка и реализация социально-экономических программ правительства левого большинства, направленных на поиск путей выхода из глубокого экономического кризиса, борьбу с безработицей, улучшение положения беднейших слоев населения, проходит в острой борьбе между сторонниками и противниками демократических перемен, в условиях сохраняющегося высокого уровня безработицы, инфляции, роста военных расходов. Это в значительной степени осложняет решение многих неотложных задач в области образования. Их реализация зависит от последовательности проведения избранной правительством политики, а также педагогической и материальной обеспеченности намеченных мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. За мир, безопасность, сотрудничество и социальный прогресс в Европе: К итогам конференции коммунистических и рабочих партий Европы. Берлин. 29—30 июня 1976 г. М., 1976.
2. Международное совещание коммунистических и рабочих партий: Документы и материалы. М., 1969.
3. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.
4. XXIV съезд Коммунистической партии Советского Союза: Стеногр. отчет. М., 1971.
5. Мангеймский съезд Германской коммунистической партии. 20—22 октября 1978 г. М., 1978.
6. Положение в области прав человека в США: Публикация Коммунистической партии США. М., 1978.
7. Цит. по Коваленко Ю. И. Буржуазная школа и гражданские права.— Сов. педагогика, 1977, № 9.
8. Сэв Л. Проблема не только научная, но и политическая.— Коммунист, 1982, № 4.
9. Bildung—Gesellschaft—Zukunft. Vorschläge der Deutschen Kommunistischen Partei für einen demokratischen Bildungsweg. Düsseldorf, 1970.
10. Cahiers de l'Education Nationale, janv. 1982, N 1.
11. Construire le socialisme aux couleurs de la France. Résolution du XXIV congrès du PCF.— L'Humanite, 9 fevr. 1982.
12. Les directions principales de la politique scolaire gouvernementale.— L'Ecole et la Nation, N 277, novembre 1977.
13. Fillippi-Codaccioni A.-M. Mieux adaptée et plus efficace. L'Ecole et la Nation, N 396, novembre 1979.
14. Hall G. The Role of Theory in the Struggle for World Communist Unity.— Political Affairs, 1977, Vol. 56, N 9.
15. Juquin P. Un problème national et populaire.— L'Ecole et la Nation, 1968, N 167.
16. Lycéens, collégiens: de la crise au changement.— L'Ecole et la Nation, N 279—380, janvier-février 1978.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Раздел I. КРИТИКА ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ПОЛИТИКИ КАПИТАЛИЗМА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	6
1. Антикоммунизм в школьной политике современного капитализма. <i>Малькова З. А.</i> (СССР), <i>Опата Р.</i> (ЧССР)	—
2. Проблемы образования в современных буржуазных концепциях общественного развития. <i>Вульфсон Б. Л.</i> (СССР)	16
3. Буржуазная теория социализации и политика капитализма в области образования. <i>Соколова Э. С.</i> , <i>Боярская Л. Б.</i> (СССР)	30
4. Критика некоторых течений буржуазной дидактики. <i>Баллер Э.</i> , <i>Дьярки Ф.</i> , <i>Себени П.</i> (ВНР)	49
5. Социально-критическая педагогика. <i>Биллербек В.</i> (ГДР)	59
6. Буржуазные концепции непрерывного образования. <i>Сечи Е.</i> (ВНР)	67
7. Буржуазная педагогическая футурология и политика капитализма в области образования. <i>Чакиров Н.</i> (НРБ), <i>Беккер Х.</i> (ГДР)	78
8. О некоторых методологических аспектах «сравнительной педагогики» <i>Хорольский В. С.</i> (СССР)	92
Раздел II. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ГОСУДАРСТВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	103
1. Усиление реакционных тенденций в политике капитализма в области образования. <i>Гофман Г.-Г.</i> (ГДР)	—
2. Эволюция форм и методов государственно-монополистического регулирования в сфере образования. <i>Кольчугина М. Б.</i> (СССР)	112
3. Проблемы экономики образования в школьной политике капитализма. <i>Мирчева В.</i> (НРБ)	126
4. Социально-политическая сущность буржуазных школьных реформ. <i>Помыкало В.</i> (ПНР)	133
5. Политико-идеологическая индоктринация учащихся в буржуазной школе. <i>Яркина Т. Ф.</i> (СССР)	142
6. Социальная селекция в современной буржуазной школе. <i>Пилиповский В. Я.</i> (СССР), <i>Григорова С.</i> (НРБ)	154
7. Империалистическая экспансия в сфере образования развивающихся стран. <i>Борисенков В. П.</i> (СССР), <i>Тимар О.</i> (ВНР)	173
8. Вопросы образования в деятельности коммунистических и рабочих партий капиталистических стран. <i>Сапова Э. А.</i> (СССР), <i>Балог Л.</i> , <i>Лайош-не И.</i> (ВНР)	188

ПОЛИТИКА КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ГОСУДАРСТВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Зав. редакцией *Ю. В. Василькова*
Редактор *К. П. Чулкова*
Художник *Т. Г. Михайлова*
Художественный редактор *Е. В. Гаврилин*
Технические редакторы *Ф. Б. Мухаммедова, И. И. Володина*
Корректоры *В. С. Антонова, Л. Ф. Чичулина*
ИБ № 765

Сдано в набор 03.09.82. Подписано в печать 21.02.83. А 06047. Формат 60×84/16.
Бумага типографская № 1. Печать высокая. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 12,09.
Уч.-изд. л. 14,71. Усл. кр.-отт. 12,09. Тираж 6000 экз. Заказ 407. Цена 1 р. 70 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР
и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
Москва, 107847, Лефортовский пер., 8
Полиграфическое объединение «Полиграфист» Управления издательств, полиграфии
и книжной торговли Мосгорисполкома.
Москва, 103062, ул. Макаренко, 5/16

№ 70к

ПОЛИТИКА І КАПИТАЛІЗМ В СЕВЕРНО-ВОСХОДНІЙ АЗІЇ