

СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ*

Аннотация: В данной статье вопрос о педагогических аспектах категории «институт» рассматривается в рамках категории экономического образования. Делается вывод о том, что субъект – объектная дихотомия, сложившаяся в российском экономическом образовании, может быть преодолена с помощью институциональных теорий, в продолжение идей М.Вебера о социальном действии.

Ключевые слова: экономическое образование, институциональные теории.

В основе всех изменений, происходящих в последнее время в России, лежат экономические реформы, поэтому неудивительно, что в образовательной области ожидания специалистов и общества направлены в сторону общественных, и, в особенности, экономических дисциплин. В начале 1990-х годов в российском педагогическом сообществе были явно отмечены ожидания того, что «экономика», как предмет, впервые вводимый в школьные программы, объединит в себе лучшие достижения мировой педагогики, будет выполнять интегративные функции (обеспечивать межпредметные связи), нести ключевые воспитательные нагрузки. Однако, в своих классических и неокейнсианских интерпретациях, экономическая теория не оправдывает стоящих перед ней задач, в школе, став, в большинстве случаев факультативным дополнением к обществоведению, истории и математике.

По мнению специалистов в области институциональной экономики, сложившийся экономический порядок сегодня в России все больше и больше приобретает черты меркантилизма или экономики властных группировок [4; 6]. Можно также заметить, что споры вокруг проблем модернизации образования (связанные, прежде всего, с направлениями денежных потоков) также иницируются и регулируются теми или иными группами интересов.

К сожалению, в спорах о значении и содержании экономического образования в средней, а также высшей школе, почти не слышны педагогические аргументы, приоритет, в основном, отдан финансовым интересам и идеологии. Это, помимо прочего, обусловлено еще и тем, что методологическая база российского экономического образования пока еще недостаточна разработана.

Эта недостаточная разработанность основ методологии экономического образования в современной российской педагогике обуславливает актуальность обращения к ее историческим истокам с целью выявления, осмысления, анализа и обобщения тех теоретико-методологических и процессуально-технологических подходов, которые могут создать основание для нового уровня научно-педагогической рефлексии, для модернизации теории и практики экономического образования в современных условиях. При анализе публикаций, имеющих отношение к концепции «экономическое образование», можно обнаружить, что к ней обращаются ученые, работающие как в области педагогических, так и экономических и психологических теорий. Однако, как указывал Г.П. Щедровицкий: «Обучение представляет собою сложный многоаспектный объект и заведомо не ограничивается процессами психологического развития индивида. Поэтому необходимо расширить предмет педагогических исследований: он должен охватывать проблемы целей

* © Мартынова О.И.

обучения и воспитания, моделирование человека будущего, динамику малых групп, содержание обучения и воспитания, стимулы учебной деятельности и т.д.» [8, 5].

Следует обратить внимание и на тезис В.М. Полонского, указывающий на то, что, помимо экономически мотивированного профессионального и элементарного образования, «образование», при социологической постановке вопроса следует рассматривать в одном ряду с такими понятиями, как «индивидуальное самоуправление» (саморегулирование) или «стабилизирующее поведение» [5].

Рассмотрение сущности образования в современной трактовке начинается с человеческой деятельности. Новое понимание человеческой деятельности, как социальной, впервые в науке нового времени было утверждено в работах Г. Гегеля и К. Маркса: согласно этому представлению человеческая социальная деятельность должна рассматриваться не как атрибут отдельного человека, а как исходная универсальная целостность, значительно более широкая, чем деятельность отдельного человека. Развивая эту идею в современных условиях, в качестве инструмента исследования Г.П. Щедровицкий и его последователи предлагают системо-мыследеятельностный подход в педагогике, концепция которого сложилась как интеграция следующих направлений: личностно ориентированный подход [Б.С. Гершунский, А.К. Колеченко, А.А. Тюков], креативный [Д.И. Киринос, В.Н. Нуждин, В.П. Пархоменко], антропологический [В.В. Зеньковский, А.А. Тюков], социологический [А.И. Левко], технологический [П.Я. Гальперин, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, М. Кларк], информационный [А.К. Колеченко, Н.В. Макарова].

Однако концепция системо-мыследеятельности, на наш взгляд вполне обоснованно критикуется как «сугубо технологическая» [3]. Этот недостаток, тем не менее, может быть преодолен с помощью институциональных теорий, в продолжение идей М. Вебера о социальном действии. В связи с темой настоящего исследования, плодотворной представляется идея Д. Норта, который предлагал рассматривать «социально-экономический институт» не только как носитель истории, но также как инструмент образования. Так, проблемы экономического образования рассматриваются в работах институционалистов Т. Веблена, У. Гамильтона и Ф. Фостера и др.; австрийского экономиста Л. Лахманна, раскрывающего взгляды на эту категорию М. Вебера и К. Менгера; представителей российской школы социально-экономической генетики П. Сорокина, Н. Кондратьева, А. Богданова; в работах ряда экономистов и социологов 2-й половины XX века – Т. Парсонса, О. Уильямсона, Р. Буайе, Л. Тевено и других. Проблема аксиологического начала в образовании и в жизни человека вообще интенсивно разрабатывается в последнее десятилетие [В.В. Давыдов, Д.С. Лихачев, В.И. Гинецинский, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Н.С. Розов, К.В. Романов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.], в зарубежных исследованиях – несколько раньше [В. Франкл, А. Тоффлер, П. Штомпка].

Самостоятельное, но довольно фрагментарное в данном аспекте исследование данных категорий содержится в трудах российских экономистов О. Ананьина, Л. Гребнева, К. Козловой, А. Нестеренко, Р. Нуреева, А. Олейника, В. Радаева, Н. Макашовой, Я. Кузьмина и др.

Однако, ни в работах названных и других исследователей – институционалистов до сих пор не разработан вопрос о педагогических аспектах категории «институт» в рамках категории экономического образования. Наличие отдельных фрагментарных разработок лишь подчеркивает необходимость комплексного, взаимоувязанного, разностороннего анализа исторического развития методологии экономического образования, чтобы получить действенный инструмент, пригодный для анализа реальных педагогических ситуаций.

Мы видим возможность решения данной задачи в развитии деятельностного подхода в педагогике, которое продолжается по пути, открытому Л.С. Выготским. Психологи Харьковской школы [А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин,

Л.И. Божович и др.] в конце 1930-х годов показали, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность субъекта. Как подчеркивал уже в наши дни Д. Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. Развитие сформировавшегося подхода позволяет творчески переработать теории ведущих типов деятельности [А.Н. Леонтьев], системной теории мыследеятельности, институциональные теории, педагогические теории возрастного, деятельностного развития [А.А. Бодалев, П.П. Блонский, Э.В. Ильенков, А.С. Макаренко, А.И. Мещеряков, В.В. Рубцов и другие].

Полезно отметить, что недавно сделанные открытия в области «поведенческой экономики» [Д. МакФадден, Д. Канеман, В. Смит и др.] были буквально предвосхищены в работах российских психологов и педагогов, посвященных изучению возрастных особенностей познавательной деятельности детей [В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, А.С. Прутенков и др.]. Очевидно, интеграция и взаимообогащение названных теорий, методов и подходов оказывается плодотворным для исследования поведенческих феноменов детей, подростков, а также в среде взрослых работников.

Так, традиции экономического образования рассматриваются как один из видов институтов. Мы исходим из тезиса об активной и преобразующей в своей основе роли феномена экономического образования в отношении традиций культуры и хозяйственной жизни. В целях осмысления самих традиций необходимо выйти непосредственно за их рамки, что является непременным условием всякого научного анализа [1, 11]. Однако для этого следует утвердить экономическое образование как общекультурное явление, стоящее у истоков общественного развития в целом и являющееся одним из основных системообразующих факторов (в этом случае речь идет об экономической системе).

Экономические идеи в такого рода исследованиях служат инструментом анализа общественных отношений. Возникает новая область смысла, «и из этого вытекают вещи, не просто связанные с пониманием предмета, но с пониманием самой возможности понимания» [2, 1].

Мы исходим из того, что проблема определения содержания понятия блага не есть только экономическая проблема, проблема социальных связей не есть только социологическая проблема. Это проблемы конкретных людей, которые стремятся согласовать свои действия, сохранить личность, обеспечить оптимальный уровень производства общественных благ в каждую конкретную эпоху.

«В средневековую эпоху ... Экономические проблемы рассматривались с позиций морали, моральной справедливости, с позиций всеобщего блага как конечного критерия деятельности людей. Таким образом, в экономике нормативный аспект господствовал над позитивным, иррациональный (мифотворческий) – над рациональным (научным), должное над сущим, дедуктивный метод – над индуктивным» [4, 2-3]. Изменение технологий образования, «начало процесса уплотнения знаний» (выражение Г.П. Щедровицкого) были обусловлены потребностями зарождающегося капиталистического общества. С XIV-XVII веков, вновь (после античных городов-полисов) в обществе актуализировалась, пока ещё не названная, проблема социализации граждан, как одна из основных проблем развития и экономического роста. Образование с этих пор становится не просто досугом аристократов, но средством вовлечения всё большего числа граждан в экономическую деятельность.

Однако, несмотря на достижения европейской средневековой культуры и технологии, модель древнегреческого образования и воспитания являлась целью, к которой стремились крупнейшие деятели европейской культуры – Г.В.Ф. Гегель, В. Гумбольдт, И.Ф. Герbart, Н.И. Пирогов и многие другие. Как свидетельствует история, несмотря на многочисленный и, в целом, безусловно, успешный опыт педагогической деятельности луч-

ших школ и педагогов Европы, они так и не сумели приблизиться к древнегреческому идеалу воспитания, а проблема гармоничного развития человека продолжала будоражить умы педагогов, философов и общественных деятелей самых различных эпох.

Пришедшая на смену греческой, римская цивилизация в корне изменила соотношение ценностных приоритетов. Римской традиции воспитания присущ ярко выраженный образовательно-утилитарный и вместе с тем гуманитарный характер. «Здесь противоположность души и мира стала противоположностью субъекта и объекта» [7, 202]. По всей видимости, данная субъект-объектная дихотомия, принимая различные формы в разные периоды развития методологии образования, остается ключевой категорией, к которой сводятся большинство методических и методологических проблем, в частности, - проблем экономического образования.

Результаты источниковедческого и полевого исследований свидетельствуют, что истоки российской традиции образования лежат в православно-византийской культуре, в феномене непосредственного, «прямого» наследования античной культуры. Данный факт обусловил историческую приоритетность и доминирующий характер функции духовного воспитания как выражения собственно христианской традиции, тогда как институт светского образования оставался на протяжении длительного времени малоразвитым. Следовательно, говорить о становлении экономического образования, как светского по содержанию, в России фактически до конца XIX века оказывается весьма проблематично.

Введение профессионального технического образования в период правления Петра I характерно не только тем, что это отвечало насущным потребностям страны. Эта форма образования, на самом деле, неизмеримо меньше, чем польская традиция католического воспитания, противоречила сложившимся устоям православного духовного воспитания и почти не затрагивало воспитательную сферу. Суть в том, что приращение собственно технических знаний имело мало отношения к сфере воспитания, что являлось внутренней сущностью всех протестантских образовательных систем как таковых.

Но следует заметить, что идеи Петра проникли в умы большинства его современников недостаточно глубоко. Многие представители как высшего сословия (помещиков), так и низшего (простолюдины), продолжали придерживаться византийских представлений о божественной предустановленности общественного порядка. Авторитаризм и деспотические «образовательные технологии» в итоге способствовали отчуждению и массовым попыткам избежать «учебной повинности».

Вообще говоря, как отмечает ряд ученых, в истории педагогической мысли России рельефно видны этические парадигмы, в одной из которых, касающейся труда как ценности, христианство утвердило трудовую мораль, которой не было и не могло быть в языческом мире. Проповедовалась трудовая этика, зовущая видеть в труде завет самого Бога. С XVIII-XIX вв. в данной проблематике вычленяется новый аспект. Теперь не только осуждаются праздность и леность, но и акцентируется *мысль о необходимости определенной меры в труде*.

Труд понимался широко – как деятельность тела и души. К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский делали упор на нравственной стороне труда. Однако в советское время принцип воспитания в труде стал методологической основой и героизации труда, и прямого административного принуждения к труду.

Следует также отметить, что, испытав на себе последовательное и закономерное влияние всех основных культурных форм европейского образования, в России сохранилась и собственная традиция, определяющая специфический характер развития образовательной деятельности. Так, внедрение протестантской школьной традиции привело не к отрицанию, а, напротив, к своеобразному симбиозу образовательно-воспитательной деятельности. Под очевидным влиянием протестантизма происходит укоренение характерного

феномена византийской культуры – обособление и размежевание институтов духовно-религиозного воспитания и светского образования. В результате этого светское образование, как функция изначально вторичная, существовало без необходимых мировоззренческих (ценностных) основ, которые оно пыталось и пытается найти в рационализированных способах видения мира, в науке и в философии, что чрезвычайно характерно для протестантской культуры Германии*. Собственно, и сегодня мы можем наблюдать развитие данного феномена в новых условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность: Монография. М., 2001.
2. Лекторский В.А. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания// Материалы заседания Круглого стола “Образование и развитие человеческого капитала”. Препринт WP5/2003/03. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
3. Митрохин Л.Н., Лекторский В.А. Беседа//<http://www.circle.ru>
4. Нуреев Р.М. Курс микроэкономики. М.: НОРМА-ИНФРА М, 1998.
5. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики // http://www.education.rekom.ru/4_2004/55.html
6. Пястолов С.М. Педагогика рынка. М.: МИОО, 2007.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / Гештальт и действительность. М.: Мысль, 1993.
8. Щедровицкий Г.П. На пути к теории научного знания. М., 1984, /<http://www.circle.ru/archive/index.html>.

О. Martynova

THE CREATION OF ECONOMIC EDUCATION METHODOLOGY IN RUSSIA

Abstract: This paper regards the problem of pedagogical aspects of the “institute” category within the economic education frameworks. The conclusion is drawn that the subject – object dichotomy formed in Russian economic education can be overwhelmed with the help of institutional theories following M.Weber’s social action ideas.

Key words: Economic education, institutional theories.

* О. Шпенглер писал по этому поводу: «В механике — это значит свести все качественные впечатления к неизменным количественным основаниям, стало быть, к протяженности и ее локальной переменности; это значит далее, если вспомнить противоположность становления и ставшего, пережитого и познанного, гештальта и закона, образа и понятия, свести картину увиденной природы к представленной картине единообразного, числового порядка, обладающего измеримой структурой. Для одного современная механика представляет собой последовательную систему ясных, однозначных понятий и столь же простых, сколь и необходимых отношений, для другого дело идет о типичной для структуры западноевропейского духа картине, разумеется, исполненной высочайшей последовательности строения и интенсивнейшей силы убеждения» [7, 566-567].