

РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ ПОКОЛЕНИЙ

Статья посвящена выявлению репрезентаций школьного детства в коллективной памяти у представителей трех социально-активных поколений современного общества (бэбби-бумеров, X и Y). В процессе исследования установлено, что школьный период детства может рассматриваться как фактор поколенческой идентичности. Несмотря на выявленное сходство в репрезентациях о советской школе всех трех поколений, каждое поколение отличалось в описании школьных практик, воспоминаниях о значимых компонентах школьной культуры. В настоящей работе поставлена проблема участия коллективной памяти поколений в формировании мифа о советской школе и его обратного влияния на индивидуальные воспоминания. Делается вывод о том, что для освобождения от восторженной оценки советской школы, качества школьного воспитания, необходимо обращаться к исследованию этих практик не только с целью демонстрации лучшего опыта, но и для научно-взвешенной оценки мифологических сюжетов.

Ключевые слова: коллективная память, поколение, школа, советская школа, школьная культура.

REPRESENTATIONS OF SCHOOL CHILDHOOD IN THE COLLECTIVE MEMORY OF GENERATIONS

The article is devoted to the identification of representations of school childhood in the collective memory of representatives of three socially active generations of modern society (baby boomers, X and Y). In the course of the research it was found that the school period of childhood can be considered as a factor of generational identity. Despite the identified similarities in the representations of the Soviet school of all three generations, each generation differed in the description of school practices, memories of significant components of school culture. This work poses the problem of the participation of the collective memory of generations in the formation of the myth of the Soviet school and its reverse influence on the influence on individual memories. It is concluded that in order to free oneself from an enthusiastic assessment of the Soviet school, the quality of school education, it is necessary to turn to the study of these practices not only in order to demonstrate the best experience, but also for a scientifically balanced assessment of mythological plots.

Keywords: collective memory, generation, school, Soviet school, school culture.

В современной исторической науке активно развивается направление, изучающее мемориальную культуру, память, коммеморативные практики и т. д. (А. Ассман, Я. Ассман, М. Хальбвакс и др.). Значимость данного направления как части научных исследований объясняется тем, что чаще всего «предметом истории становится не прошлое, а память о нем» [1, с. 56]. Исследователи выделяют три уровня памяти — индивидуальная, коллективная и культурная память. Причем М. Хальбвакс отмечает, что у абсолютно одинокого человека не может быть памяти, поэтому правильнее говорить о коммуникативной памяти. Благодаря коммуникации формируется групповая память, реконструируется история. Внутри этой созданной групповой памятью истории человек вновь переживает свои индивидуальные воспоминания.

Частные воспоминания включаются в более широкие «горизонты памяти», а ближайшим для индивидуальной памяти является временной горизонт поколения [2, с. 218]. Поколенческая тематика появилась в начале XX в., когда стали выходить исследования о поколении как социальном классе. Но особенно активно она изучается с конца XX в., ее начали исследовать зарубежные ученые (Г. Беккет, Д. Керцер, К. Мангейм, Малик Н. Хоу, У. Штраус и др.), с некоторым опозданием присоединились российские коллеги разных научных направлений, прежде всего социологи, экономисты (М. А. Антипкин, Ю. В. Асташова, Ю. К. Левада, Е. М. Шамис, Е. П. Звягинцева, Е. А. Мухортова, М. И. Постникова, Д. Я. Травин, Е. И. Хомякова, А. В. Юрчак и др.).

В науке понятие «поколение» трактуют: как способ описания родства; как синоним когорты; как стадию жизни; как исторический период. Исследователи пишут об особой поколенческой культуре, для которой характерны коллективные ценности и нормы, предпочитаемый стиль жизни (К. А. Алпатова, Т. А. Семинихина, Л. В. Артюхина, Н. М. Лебедева, В. В. Семенова и др.).

Используемые в исследовательских материалах хронологические границы поколений немного различаются, что связано с особенностями национальной истории, политическими событиями. К. Мангейм пишет, что единство поколения определяется «сходным местоположением множества индивидов в социальном пространстве» [3, с. 10]. Общее местоположение, общий социальный опыт организует способы поведения, чувствования и мышления [4].

Мы предполагаем, что такое общее местоположение для поколения — детство. Значение детства во взрослой жизни любого человека трудно переоценить. Выражение «все мы родом из детства» используется часто и в разных контекстах. Психологами и психиатрами обоснована связь между личностными проблемами и детскими травмами. Например, в работах Альфреда Адлера выдвигается тезис, что неправильное семейное воспитание — фактор возникновения определенной направленности личности уже во взрослом возрасте [5, с. 164]. Еще большее число исследователей обосновывает связь ошибок семейного воспитания с различными нарушениями психики детей разного возраста.

Таким образом, научно доказана взаимообусловленность детства и личностных особенностей человека. В отличие от дошкольного детства, которое у многих проходило вне коллектива, школа была обязательной, а значит, можно попытаться обнаружить сходство в коллективных воспоминаниях людей, учившихся в школе в одно время. Для включенных в исследовательское пространство поколений таким общим местом была советская (постсоветская) школа.

В массовом сознании при активной поддержке государственной политики живет миф о советском образовании как самом лучшем. Эти мифологические сюжеты неоднократно определяли выбор современных стратегий реформирования, многие из которых М. В. Богуславский обозначил как ретроинновации [6, с. 10]. Поэтому цель нашей работы состояла в выявлении репрезентаций практик школьного детства в коллективной памяти трех поколений российского общества и их соответствие современным мифологическим сюжетам о советской школе.

В осознании поколения как особой культурной общности помогают процедуры самоидентификации. А. Ю. Ватлин отмечает, что поколенческую идентичность формирует не только то, о чем предпочитают вспоминать или забывать, но и то, каким образом вспоминают: «Вы можете соглашаться или спорить с ними [людьми своего поколения. — Н. Ч.] о прошлом далеком или пережитом, но в любом случае вы будете разговаривать “на одной волне”» [7, с. 3]. Определением человека как человека «нашего поколения» являются общие воспоминания о детстве: о прочитанных книгах, школьной культуре, летнем отдыхе, формах досуга и др.

Для реализации цели исследования и проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование. Первый этап исследования осуществляли студенты 1-го курса естественно-научного факультета, которые в рамках выполнения учебного исследования проводили интервью со своими родственниками о практиках воспитания в советской школе. Несмотря на то, что задача исследования состояла в том, чтобы получить информацию о конкретных формах воспитания и об отношении к ним представителей разных поколений в то время, содержание интервью было одинаково: как хорошо воспитывали и учили в советской школе. Даже если речь шла о тяжелой и непривлекательной для детей деятельности (сельскохозяйственные работы, уборка и др.), вывод интервьюеров был однозначным — советское воспитание (образование) лучше современного. Полученные результаты подтвердили механизм влияния коллективной памяти (мифа о советской школе) на частные воспоминания, в результате которой на периферию индивидуальных воспоминаний было вытеснено всё то, что могло доставлять негативные эмоции о прошлом.

Для получения более достоверной информации на втором этапе было проведено анкетирование, в котором принимали участие более 50 респондентов, большая часть из которых — преподаватели и студенты Омского государственного педагогического университета. К участию в эмпирическом исследовании были привлечены три наиболее социально активных поколения, которые формируют коллективную память о советской школе: представители

поколения «беби-бумеров», школьное детство которых пришлось на 1950–1960-е гг. (10 человек); преподаватели и студенты поколения «Х», период школьного детства которых приходился на 1970–1980-е гг. (20 человек); поколение «Миллениум» (Y), школьное детство которых проходило в 1990–2000-х гг. (20 человек). В разных источниках можно встретить отличия временных границ поколений [8]. Не вступая в полемику о хронологических границах поколений, в рамках нашего исследования мы будем обозначать эти поколения как родители, дети, внуки, так как большинство участников именно в таких отношениях состоят с представителями данных групп.

Представителям трех поколений было предложено заполнить разработанную нами анкету, включающую несколько блоков:

- 1) характеристика школьной культуры (школьная форма, традиционные формы воспитания, отношения с учителями, школьный досуг);
- 2) участие в деятельности пионерской организации (факт наличия и отношение к ее деятельности);
- 3) практики внеурочного воспитания.

Изучение вводной части анкет показало, что в группе участников практически не было окончивших сельскую школу (всего 5 %), треть респондентов обучались в малом городе (30 %), остальные окончили школу в большом городе (65 %). Поэтому к анкетированию был добавлен анализ визуальных материалов (фотографий), в которые попали уже не только фотографии участников анкетирования, но и членов их семей. Исследователями был собран архив фотоматериалов трех поколений о разных коллективных и индивидуальных практиках школьного детства, что позволило несколько расширить социальные границы исследования.

В характеристику школьной культуры из всего спектра объектов материальной культуры (школьные здания, школьная форма, средства обучения и др.) мы включили школьную форму как наиболее важную для любого поколения школьников часть материальной культуры. Ответы на вопрос о наличии школьной формы показали, что она была у всех участников анкетирования из поколений родителей и детей — из числа учащихся городских школ. Анализ фотографий учащихся сельских школ (1950–1960-е) показал, что в этот период школьной формы там не было, в силу материальных условий жизни, ее нехватки в сельских магазинах. Для сельчан школьная форма была признаком городской жизни.

Школьную форму как обязательный атрибут школьника воспринимало 90 % опрошенных представителей старших поколений. Среди поколения детей 30 % выбрали вариант ответа, что форма была «необходимой, но нелюбимой частью школьной жизни». Как показал анализ фотоматериалов, несмотря на выбор большинством поколения детей нейтральной формулировки, школьники 1970–1980-х гг. старались найти способы индивидуализации стандартной формы (за счет деталей, прически, цвета ткани и др.). Те, чье школьное детство пришлось на время перестройки, уже воспринимали школьную форму как ограничение свободы, поэтому, как только государство ослабило контроль над

школой, они постарались начать наступление на единообразную школьную форму.

Внуки стали первым советским поколением, у которого не было обязательной школьной формы. Но школа после абсолютной свободы быстро вернулась к ее эрзацам: официальный стиль, рекомендованная форма и др. При этом отношение к любой школьной форме у 50 % представителей поколения «Миллениум» было традиционным («обязательный атрибут школьника»), а для остальных участников анкетирования этой группы она была обязательной, но нелюбимой частью школьной жизни (20 %), остальные же постоянно пытались ее обойти. Таким образом, можно сделать вывод, что такая важная часть материального компонента советской школьной культуры, как одинаковая и обязательная для всех школьная форма, которая должна была служить средством единения сообщества, нивелировки социальных различий, только у поколения родителей вызывала одинаковые воспоминания и оценки. В последующих поколениях постепенно росла критичность к ней, она порождала конфликты. Но при этом для коллективной памяти о советской школе оказалось важно не только отношение к ней в детстве (негативное или позитивное), важнее наличие общих воспоминаний о практиках школьной жизни, что создает основу для понимания не только внутри поколения, но и между двумя старшими поколениями. Поэтому в индивидуальных воспоминаниях никто из интервьюированных не отозвался негативно о школьной форме.

Второй блок вопросов позволил изучить поколенческие репрезентации деятельности пионерской организации. Все родители и дети были пионерами. Для большинства родителей (80 %) и всех детей вступление в пионерскую организацию было торжественным событием, а для кого-то даже праздником (20 %). То есть даже в конце 1980-х гг. в советских школьниках сохранялся романтический трепет перед этой организацией, по крайней мере, на этапе вступления в пионерию. Поколение Y стало первым не пионерским.

Поколения родителей и детей сошлись в оценке множественности функций пионерской организации в школе: как формы детского самоуправления (30 %); как формы воспитания детского коллектива (40 %); дополнительного средства поддержки школьной дисциплины (20 %); формы идеологического воспитания (25 %). Они примерно одинаково разделились в оценке того, что не нравилось в пионерской организации: около 40 % представителей двух поколений выбрали ответ «много формализма», но 35 % выбрали ответ «всё нравилось». Около 10 % назвали причину своей неудовлетворенности деятельностью пионерской организации — «отсутствие реального детского самоуправления и руководство пионерской работой со стороны педагогов». В группе поколения X в качестве причин неприятия пионерской организации назвали отсутствие выбора занятий (20 %).

Третий блок вопросов анкеты был связан с формами внеурочного воспитания, которые традиционно проводились в школе. Ответ на этот вопрос показал, что, за исключением пионерских сборов, остальные формы воспитания у всех трех поколений были одинаковыми (сбор макулатуры, линейка, дежурство по классу и школе, спортивные соревнования, классный час). В графе «другое» никто не

написал о других традиционных формах воспитания. Но уже в поколении X стало заметно снижение роли идеологического воспитания. Даже пионерские сборы они не выбрали в качестве традиционной формы воспитания, но, видимо, остальные события были масштабнее, важнее, а воспоминания о них ярче. Школьная жизнь складывается из таких внеурочных пространств, как праздники, вечера. Как показало анкетирование, только у половины из опрошенных поколения внуков регулярно проводились танцевальные вечера, объединяющим для всех поколений школьным праздником был Новый год (98 %).

Школьное сообщество — это не только ученики, но и учителя. Вопрос анкеты: «Были ли у вас практики общения с учителями вне школы, и в какой форме», — показал различие репрезентаций у разных поколений. Из предложенных вариантов ответа старшие поколения выбрали: «походы и экскурсии» (70 %), у остальных такого опыта не было. Зато поколение Y ответило о проведении совместных праздников с учителями вне стен школы (20 %), походы и экскурсии (30 %), но у 50 % такой опыт отсутствовал. Эти выводы подкрепляет и анализ фотоматериалов. Школьные фотографии, на которых представлены различные внеурочные мероприятия с учителями, показали, что в 1990–2000-е гг. появилось много фотографий, выходящих за рамки традиционного школьного портрета. Конечно, это можно объяснить появлением новых видов техники, которая сделала этот вид творчества массовым, но на школьных фотографиях можно увидеть экскурсии, туристические поездки, речные прогулки, конкурсы и др., т. е., несмотря на то, что список традиционных мероприятий остался неизменным, школьная жизнь у поколения внуков была свободнее и разнообразнее.

Таким образом, можно увидеть, что проведенное эмпирическое исследование, в котором участвовали представители трех поколений студентов и сотрудников Омского государственного педагогического университета, подтвердило закономерности, выявленные в рамках концепции памяти. Действительно, индивидуальная память о важных этапах прошлой жизни (в нашем случае школьном детстве) чаще всего остается в рамках уже оформленных исторических реконструкций. Анализ отдельных блоков и вопросов анкеты показал не только сходство, но и отличие в репрезентациях школьного детства у этих поколений. Советская школьная культура, к которой мы отнесли школьную форму, практики школьного воспитания, праздники, отношения с учителем и др., не была одинаковой у разных поколений. При этом практически однозначным был вывод большей части респондентов — школа нас хорошо воспитывала. В теории памяти методологическую рамку играет не только вопрос: что нужно помнить? Не менее важен вопрос: что можно забыть? Нам представляется, что для того, чтобы освободиться от восторженной оценки советской школы, качества школьного воспитания, необходимо обращаться к исследованию этих практик не только с целью демонстрации лучшего опыта, но и для научно-взвешенной оценки мифологических сюжетов.

1. Чуркин М. К. «Помнить нельзя забыть»: Великая Отечественная война 1941–1945 гг. в коллективной памяти

российского общества // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитар. исслед. 2020. № 2 (27). С. 55–61.

2. Ассман А. Забвение истории — одержимость историей. М. : Новое литературное обозрение, 2019. 552 с.

3. Мангейм К. Проблема поколений // Мангейм К. Очерки социологии знания: Проблема поколений — состязательность — экономические амбиции / пер. с нем. Е. Я. Додина; отв. ред. Л. В. Скворцов. М. : ИНИОН РАН, 2000. С. 8–63.

4. Мамычева Д. И. Статус детства в преемственности поколений // Вестн. Таганрог. ин-та им. А. П. Чехова. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-detstva-v-preemstvennosti-pokoleniy> (дата обращения: 22.10.2020).

5. Адлер А. Индивидуальная психология и психоанализ // Зарубежный психоанализ / сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. СПб. : Питер, 2001. С. 163–180.

6. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX — начале XXI в. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5–11.

7. Ватлин А. Ю. В поисках «истинного социализма»: историческое сознание поколения перестройки // Гефтер. 2013. 16 окт. URL: <http://gefeter.ru/archive/10299> (дата обращения: 04.10.2020).

8. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. М. : Университет «Синергия», 2016. 140 с.; Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярослав. пед. вестн. 2017. № 6. С. 30–35.

© Чуркина Н. И., 2020

УДК 378.14

Науч. спец. 13.00.01

DOI: 10.36809/2309-9380-2020-29-133-136

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОБРЕТЕНИЕ ОПЫТА

Рассматривается значимость приобретения опыта в профессиональном образовании. Обозначена проблема трансформации знаниевой компоненты в традиционном и компетентностном подходах. Описана уровневая модель движения студента в предмете, объединяющая вышеназванные подходы, в которой логика формирования и развития опыта будет выступать как онто-рефлексивный механизм самоорганизации и трансформации знаниевого компонента, тогда как интеллект — это форма организации ментального опыта.

Ключевые слова: знание, опыт, учение, онто-рефлексия, самоорганизация, интеллект.

VOCATIONAL EDUCATION AS GAINING EXPERIENCE

The article explores the importance of gaining experience in vocational education. The problem of transformation of the knowledge component in the traditional and competence-based approaches is outlined. The level model of the student's movement in the subject is described, which unites the above-mentioned approaches, in which the logic of the formation and development of experience will act as an onto-reflexive mechanism of self-organization and transformation of the knowledge component. Whereas intelligence is a form of organizing mental experience.

Keywords: knowledge, experience, studying, ontological reflection, self-organization, intelligence.

Проблема совершенствования профессионального образования всегда была актуальна, а в настоящее время она вновь обострилась в связи с модернизацией российского образования и переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты. Не обращаясь к этой стороне вопроса, мы хотели бы сосредоточить свое внимание на роли знаниевого компонента в профессиональном образовании. К проблеме понимания того, что такое знание, ученые обращались еще с древнейших времен, но в современной системе высшего образования, в связи с его практико-ориентированностью, эта проблема требует более основательного осмысления. В настоящее время роль знания в рамках компетентностного подхода, который выступает «парадигмальной» основой организации всей системы высшего образования, как-то уходит на второй план. Здесь вновь возникает проблема осмысления того, что такое знание? Это система понятий или нечто иное? Могут ли знания существовать помимо системы понятий? Это относится как к взаимосвязи понятий, познава-

тельного и деятельностного опыта, так и к их объясняющей функции.

В связи со сказанным более четко очерчивается главный вопрос: а что усваивается студентом в процессе обучения и учения? Ответ на данный вопрос достаточно многолик, так, в качестве примера можно назвать: опыт (Ж. Пиаже, К. Коффка), поведение (Э. Торндайк, Б. Ф. Скиннер, А. Бандура, С. Д. Пэрис, Д. Р. Кросс), психические структуры и структуры поведения (Й. Лингарт), механизмы регуляции поведения (Э. Толмен), регуляция учения на основе когнитивных стратегий (Р. Гэгни), деятельность (А. Н. Леонтьев), действия (П. Я. Гальперин) и др. Анализируя процессы учения и обучения, И. И. Ильясов рассматривает их как разновидности приобретения опыта [1, с. 10–27]. Процесс учения — специфическая деятельность, отличная по содержанию от предметных деятельностей, которая состоит в преобразовании учащимися своего опыта с помощью социально выработанных знаний. Концепции учения и усвоения познавательного опыта индивидом, разработанные