

Оксана Владимировна Головашина

Институт философии и права

Уральского отделения РАН

г. Екатеринбург, Россия

E-mail: ovgolovashia@mail.ru

ORCID: 0000-0002-9911-175X

Researcher ID: 3757-2016

SPIN-код: 3493-3930

Педагогические идеалы и школьные практики: идеи Э. Дюркгейма для воспитания гражданина в современной России

Аннотация. Автор, рассматривая противоречие между образовательными идеологиями с одной стороны и способами, при помощи которых распространяются и реализуются идеи теоретиков в реальных учебных практиках, – с другой, предлагает обратиться для его разрешения к идеям Э. Дюркгейма. В первой части статьи автор останавливается на важных для рассматриваемой темы положениях социологии французского теоретика. К числу таких автор относит обоснование Дюркгеймом автономности социального и его детерминирующей силы, проявляющейся в коллективных представлениях, конституирующих, в свою очередь, общество, а также разработку способов формирования социальной солидарности. Школа, как и религия в первобытных обществах, является одним из институтов социализации. Для успешности воспитания гражданина, по мнению Дюркгейма, нужно обратить внимание на такие аспекты, как: 1) трансляция коллективных представлений через информацию о прошлом и опыте предыдущих поколений; 2) формирование уважения к законной власти и её моральному авторитету; 3) воспитание школьников в поле общих ценностей. Подчеркивая, что образовательная система может являться следствием конфликта различных групп и их педагогических идеалов, Дюркгейм особое внимание уделяет роли государства, которое должно стоять над конфликтами и учитывать социальную морфологию. Для воспитания гражданина в России необходимо строить соответствующие программы с учетом коллективных представлений населения, задействовать общие чувства и идеи, способствовать соотношению с группой идентичности отдельного ученика; государство должно заботиться не о реализации идеала какой-либо группы, а о разработке реальных практик, которые соответствуют коллективным эмоциям и представлениям, существующим в обществе. Конфликта между педагогическими

идеалами и практиками их реализации не будет, если и те, и другие будут опираться на коллективные представления.

Ключевые слова: Дюркгейм, коллективные представления, социология образования, воспитание гражданина, образование в России, школьные практики

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Минобрнауки России в форме субсидий из федерального бюджета на проведение крупных научных проектов по приоритетным направлениям научно-технологического развития (соглашение от 12 июля 2024 г. № 075-15-2024-639).

Современные дискуссии исследователей образования имплицитно предполагают, что содержание учебных программ, методы обучения и т.п. влияют на развитие подрастающего поколения и, значит, на будущее страны, представляя собой определенный вариант «политики будущего», а сами образовательные институты выступают проводниками идеи прогресса (Meyer 2010). Частным случаем этой точки зрения являются многочисленные теории, авторы которых обсуждают трансформационный потенциал образования и его способность преодолевать различные формы неравенства и влиять на изменения социальной структуры (Мак-Ларен 2007; Gottesman 2016; Naarasaari et al. 2016). При этом определение государством контрольных цифр приема, утверждение ФГОС (Добрякова, Фруммин 2020; Добрякова и др. 2018), школьные и вузовские ритуалы (Линченко, Головашина 2019), все более распространяющиеся разговоры о необходимости вернуть обязательное распределение студентов после окончания вузов, традиционность образовательных методов и восприятие системы образования как одной из самых консервативных (Леонидова и др. 2018) свидетельствуют о том, что функционалистская метафора, в соответствии с которой образование направлено, прежде всего, на воспроизводство социальной структуры, сохраняет свое значение. По данным опросов россиян, эффективность школьного образования определяется тем, можно ли получить знания и навыки для последующей жизни¹, а основная функция шко-

¹ Школьное образование: оценка россиян, 29.08.2018 // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shkolnoe-obrazovanie-ocenka-rossiyan> (дата обращения: 04.09.2024).

лы связана с подготовкой к профессиональной деятельности или расширением кругозора². В то же время современные исследования показывают, что содержание и форматы преподавания школьных программ отличаются архаичностью и не соответствуют социальным требованиям (Kuzminov et al. 2019). То есть, можно констатировать определенное противоречие между образовательными идеологиями с одной стороны и способами, при помощи которых распространяются и реализуются идеи теоретиков в реальных учебных практиках – с другой. Это проявляется в дискуссиях о роли преподавателя или об образовательном процессе (Петрова, Шкабарина 2020; Торикова 2021), в решениях администраций разного уровня, которые не могут быть воплощены в реальной педагогической деятельности, в стрессе работников школ как несоответствия между восприятием требований из организационной среды и восприятием собственных ресурсов (Ефимова, Латышев 2023), в противоречивых установках в работе учителей, взаимодействиях семьи и школы (Каспржак и др. 2015; Островерх, Тихомирова 2021) и мешает реализации одной из главных целей образования – воспитания гражданина.

В своем раннем труде «Самоубийство» Эмиль Дюркгейм утверждает, что образование является отражением общества: оно воспроизводит и отображает социальные структуры в упрощенном виде, но не формирует их (Дюркгейм 1912). Это приводит к двум ключевым выводам: во-первых, признается наличие социальной детерминированности в процессах образования, во-вторых, функции образовательной системы не могут противоречить коллективным представлениям, которые лежат в основе общественной солидарности.

В предлагаемой статье не ставится цель обосновать актуальность функционалистской метафоры для современной образовательной системы, однако взгляды Дюркгейма на формирование гражданской солидарности и место школы

²Школьное образование: кого должна готовить школа? 29.08.2005 // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shkolnoe-obrazovanie-kogo-segodnya-dolzhna-gotovit-shkola>; Новации школьного патриотизма: за и против, 11.05.2022 // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/novacii-shkolnogo-patriotizma-za-i-protiv> (дата обращения: 04.09.2024).

в этом процессе представляются вполне релевантными для разрешения противоречия между образовательными идеологиями и практиками педагогического процесса в современной России.

Рецепция идей Дюркгейма, как правило, связана с его исследованиями практик солидарности и моральной социологией, а работам про развитие образования уделяется гораздо меньше внимания среди последователей. Однако большая часть преподавательской деятельности Дюркгейма была посвящена именно проблемам педагогики. После завершения обучения в Высшей Нормальной школе в Париже в 1882 году Дюркгейм начал свою карьеру преподавателя в лицеях. В 1887 году он поступил в Бордоский университет, где вел курсы по социальным наукам и педагогике. В 1902 году Дюркгейм перешел в Сорбонну, одновременно читая обязательные курсы по образованию в *Ecole Normale*. Многие его работы, посвященные вопросам образования и педагогики, такие как «Образование и социология», «Моральное образование» и «Эволюция образовательной мысли во Франции», представляют собой переработанные лекции, в том числе для учителей средней школы. Его идеи в области образования активно поддерживались правительством (Richter 1960; Wallace 1973) и, скорее всего, находили продолжение в педагогических практиках его учеников, а самого Дюркгейма можно назвать классиком образования.

Однако сводить социологию образования Дюркгейма к трансляции представлений государства о роли гражданина и обоснованию функционалистской метафоры было бы упрощением. Обращение к идеям Дюркгейма также определяется его интересом к вопросам социальной морфологии. Настаивая на том, что образование отражает общество, он подчеркивал, что общество само по себе не может быть однородно, соответственно, педагогические идеалы различных групп вступают в противоречие. Его внимательное отношение к вопросам социальной солидарности, которое проявилось и в работах, посвященных образованию, делает его идеи вполне продуктивными для прояснения образовательной политики в области воспитания гражданина в современной России и полезными для выработки практических положений, связанных с воспитанием гражданина.

Далее будет предложена характеристика некоторых значимых для рассматриваемой темы положений социологии Дюркгейма, затем проанализированы релевантные идеи воспитания гражданина, а в заключение предложена их возможная адаптация для текущей ситуации в современной России. За скобками останутся, безусловно, значимые идеи Дюркгейма, посвященные моральному образованию, так как они представляются уже достаточно изученными (Jones 1993; Pickering 1979; Wallwork 1972; Watts Miller 1997; Watts Miller 2000), в том числе и в России (Гофман 2019).

Итак, на первом шаге необходимо кратко остановится на основных положениях социологии Дюркгейма, определивших, в том числе, его взгляды на образование.

Прежде всего, Дюркгейм обосновывает *автономность социального*, говоря о приоритете социальной реальности над индивидуальной. Он считает социальное силой, детерминирующей поведение, моральные нормы, ценности, подчеркивая, что она не исходит от нас, а навязывает нам самих себя, по причине чего исследователь должен изучать механизмы этой силы (Filloux 1977). Поведение индивида, групп, их действия определяются влиянием социальных процессов, социальное принуждение связано с нормами, ценностями и ожиданиями общества, которые формируют поведение индивидов и их взаимодействие друг с другом. Ключевой категорией для Дюркгейма является понятие социального факта: именно из социальных фактов состоит социальное, а эмпирическое изучение социальных фактов является задачей социологии (Дюркгейм 1995а). Соответственно, образование, являясь, с точки зрения Дюркгейма, социальной практикой, также состоит из социальных фактов.

Детерминирующая сила социального проявляется в *коллективных представлениях*. «Коллективные представления, порожденные действиями и противодействиями между элементарными сознаниями, из которых состоит общество, прямо не вытекают из последних и, следовательно, выходят за их пределы» (Дюркгейм 1995b: 233). Дюркгейм оставляет за скобками вопрос о том, откуда берутся эти представления, но уделяет внимание механизмам их трансляции – через ритуалы, язык, законы и систему образования (Durkheim 1887; Durkheim

1973а; Durkheim, Deploige 1907; Misztal 2003). Каким бы сложным ни был их статус, представления в конечном счете создают общество (Durkheim 1900).

Социальная солидарность, которая в более ранней работе Дюркгейма выступала следствием разделения труда (Дюркгейм 1996), затем связывается им с коллективными представлениями, оказываясь следствием повторяющихся практик (ритуалов). Для Дюркгейма «солидарность составляет определяющую характеристику групповой жизни», «является неременным условием коллективного действия» (Traugott 1984: 325). Под ритуалами имеются в виду не только повторяющиеся действия австралийских аборигенов, но и такое же повторяющееся поднятие государственного флага или праздник последнего звонка в российских школах. Важным оказывается то, что в данный период времени общество считает сакральным – это может быть изображение тотемного животного, христианская символика или вечный огонь и георгиевская ленточка. Сакральное постоянно проживается как сакральное в процессе ритуалов, только в этом случае оно остается таковым: «для поддержания ощущения исторического континуитета, нужно снабжать социальную общность набором значимых ценностей и чувств» (Васильев 2014: 156). Социальная солидарность может существовать лишь тогда, когда индивиды разделяют общие ценности и нормы. В этом контексте государство играет важную роль, стремясь убедить граждан в значимости общей идентичности и системы ценностей. Оно способствует формированию общественного сознания, мотивируя людей переосмысливать одни события и уделять меньшее внимание другим, тем самым укрепляя единство общества.

В дальнейшем тема солидарности так или иначе присутствовала во всех работах Дюркгейма от небольших статей до самой крупной его книги – «Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии», в которой обосновывалось место ритуалов и религии в создании и сохранении социальной сплоченности. Можно вполне обоснованно говорить о дюркгеймовской традиции изучения социальной сплоченности и солидарности.

Таким образом, социология Дюркгейма, в том числе, его работы об образовании, строилась на признании автономии

социального и приоритета социального над индивидуальным, а также детерминирующей роли коллективных представлений, конституирующих общество. Ритуалы играют ключевую роль в поддержании и передаче коллективных представлений, однако они не формируют эти представления самостоятельно. Их основная функция заключается в укреплении уже существующих идей и норм, их сохранении и распространении в обществе.

Обратимся ко взглядам Дюркгейма на воспитание гражданина. «Образование, – писал Дюркгейм, – далеко не имея в качестве своей единственной или главной цели индивида и его интересы, прежде всего, является средством, с помощью которого общество постоянно воссоздает условия самого своего существования» (Durkheim 1956: 123). Аргумент Дюркгейма о том, что общество является «источником и целью морали», позволил ему сделать вывод, что мы «не можем стремиться к морали, отличной от той, которая связана с состоянием нашего общества» (Durkheim 1974: 59, 61). При этом любая педагогическая доктрина «представляет собой результат коллективной работы», а общество «формирует образ идеального человека, и этот образ отражает все черты его структуры и организации» (Durkheim 1956: 123).

Если рассматривать закон, язык и ритуалы как ключевые механизмы передачи коллективных представлений, о чем Дюркгейм неоднократно писал, возникает вопрос об институтах, которые способствуют этой передаче. Если в работе «Элементарные формы» социализация индивидов и социальная солидарность связаны с религией, то в современном мире эту функцию осуществляют образовательные организации (Wallace 1973: 3). То есть, школа должна транслировать сложившиеся коллективные представления, проявлявшиеся и в государственной политике, и в воспитании подрастающего поколения. Дюркгейм, понимая сложность определения коллективных представлений, а также различия их от ситуативных и контекстуальных эмоций, переживаний, реакций, предлагает довольно конкретные практики, реализация которых будет способствовать трансляции коллективных представлений.

Во-первых, для воспитания гражданина важно, чтобы ребенок «был осведомлен о наследии тех, кто предшествовал

ему» (Durkheim 1973b: 247). Дюркгейм как предтеча исследований коллективной памяти (Васильев 2014; Misztal 2003) говорит о *роли опыта предыдущих поколений в формировании гражданина*. Государственные школы должны «интерпретировать и выражать французский дух» (Durkheim 1956: 107), воспитывать подрастающее поколение с верой в моральное величие Франции (Durkheim 1977). И так же, как наши «прошлые персоналы преобладают в наших нынешних “я” и составляют бессознательную часть нас самих», образовательные идеалы и видения прошлого продолжают формировать наши сегодняшние практики и понимания (Durkheim 1977: 11). Речь при этом идет не о механической передаче сведений, а о трансляции коллективных представлений через информацию о прошлом и соответствующие практики. «Ибо истина в том, что настоящее, на которое нам предлагается направить свое внимание, само по себе ничто: это не более чем экстраполяция прошлого, от которого оно не может быть отделено, не потеряв большую часть своего значения» (Durkheim 1977: 14).

Религия как «способ, с помощью которого общества осознали себя и свою историю» (Durkheim 1973a: 270) тесно связана с мифическим прошлым, в котором содержится ключ к коллективным верованиям, страхам и знаниям. В дальнейшем эту роль берет на себя школа, от которой начинает зависеть культивирование чувства преемственности с прошлыми поколениями. Только это чувство позволяет говорить о национальной солидарности как о солидарности членов общества, которая распространяется за пределы жизни одного поколения или одного индивида (Durkheim 1973b: 246).

Скорее всего, под трансляцией опыта предыдущих поколений Дюркгейм имел в виду не только преподавание истории в школах, но и школьные традиции, ритуалы, демонстрирующие преемственность поколений, а также воспитание школьников в атмосфере национальной культуры и формирование гордости за родную страну.

Во-вторых, задача школы предполагает формирование уважения к законной власти и её моральному авторитету, а также привитие ребенку понимания «религии закона», включая восприятие школьной дисциплины как нечто священного (Durkheim 1919: 191-192). В отличие от ритуалов,

которые осуществляются периодически, образовательный процесс должен формировать эти качества постоянно и последовательно.

В-третьих, сообщество строится на разделении минимума объединяющих общих ценностей. Их не следует изобретать с нуля – важнее собрать и отобрать те ценности, которые уже присутствуют в общественном сознании и укоренены в традициях, так как именно в таких ценностях проявляются коллективные представления сообщества. Воспитание школьников в поле общих ценностей способствует формированию солидарности.

Отдельно необходимо сказать о *роли государства* в воспитании гражданина. Структура педагогических представлений имеет конкретно-исторический характер и находится в зависимости от политического контекста, развиваясь в условиях коллективной жизнедеятельности и включая подавление индивидуальной автономии. Распространенное в современных дискуссиях представление о том, что работа с молодежью определяет будущее страны, противоречит взглядам Дюркгейма: «воспитание может реформироваться лишь тогда, когда реформируется само общество» (Дюркгейм 1912: 514-515). То есть, новые образовательные программы или педагогические приемы сами по себе бессмысленны, если не меняется социальный порядок. Иными словами, реформы образовательной сферы должны следовать за изменением коллективных представлений, а не определять их. Задача школы – передавать сложившиеся традиции (Walford, Pickering 1998: 5), а не создавать новые.

В определенный исторический момент, как отмечает Дюркгейм, существует «доминирующий, регулирующий тип воспитания», отклонение от которого невозможно без значительного сопротивления общества (Durkheim 1977). Это подразумевает, что школа является отражением общества, в котором она функционирует и не может быть полностью независимой из-за своей авторитарной структуры и экономической детерминированности сообществом (Walford, Pickering 1998: 6).

Государство, заинтересованное в поддержании социальной стабильности и единства среди граждан, инициирует различные практики, направленные на укрепление этих ценностей, влияя на процесс формирования идентичности. Аргумент Дюркгейма о том, что общество является «источником и целью

морали», позволил ему сделать вывод, что мы «не можем стремиться к морали, отличной от той, которая связана с состоянием нашего общества» (Durkheim 1974: 59, 61).

Каждая педагогическая доктрина представляет собой результат работы общества; оно формирует образ того, каким хочет видеть человека, и этот образ отражает все особенности социальной организации (Durkheim 1956: 123). То есть Дюркгейм сделал ставку на идею, которую Вундт отстаивал в своей этике (Wundt 1886), а именно на то, что мораль, религия и право разных народов являются кульминацией коллективных, медленных и бессознательных разработок (см.: Durkheim 1887: 119-123).

Поскольку образование имеет решающее значение для общей жизни нации, государство «не может быть к нему безразлично». Оно должно играть активную роль, чтобы большинство не пыталось систематически «навязывать свои идеи меньшинству» (Durkheim 1956: 81). Образование также не должно быть «полностью отдано на откуп произволу частных лиц» (Durkheim 1956: 81); это означает не то, что государство обязательно должно монополизировать обучение, а лишь то, что оно обеспечивает равное распределение этого важнейшего общественного блага и не допускает его попадания под господство какой-либо конкретной группы или класса.

Однако говорить о том, что школа является только транслятором государственных представлений о роли гражданина и воспитывает таких граждан, которые на данный исторический момент нужны государству, было бы упрощением. Общество само по себе не однородно, соответственно, педагогические идеалы могут вступать в противоречие. Дюркгейм показывает, как конфликт между сторонниками воспитания элит и защитниками широкого доступа к образованию (например, между прометеевской доктриной, выраженной в раблезианском идеале образования, и доктриной джентльменов, описанной Эразмом) определил развитие образовательной системы Франции (Durkheim 1956: 81).

Еще один вид конфликта выступает следствием реальных задач, связанных с коллективными представлениями населения и идеями акторов образовательной политики, которые не соответствуют этим представлениям, но вытекают из взглядов

отдельных людей или групп. Дюркгейм критикует традиционную педагогику за то, что она сосредоточена на теоретических подходах к пониманию процесса воспитания, но не предлагает практических методов для его реализации. Этот разрыв между теоретическими концепциями и реальной практикой воспитания может вызывать различные противоречия и мешает гражданскому воспитанию.

Помимо конфликта педагогических идеалов, Дюркгейм также обращает внимание на социальную морфологию, то есть на необходимость учитывать не только публичную сферу, но и семью, социальные движения, досуговые практики, оценивать внутреннюю логику этих структур и их вклад в социальную интеграцию, индивидуальную автономию и добровольное сообщество. Социализация будущего гражданина, как пишет Дюркгейм, зависит не только от позиции государства, но и от множества социальных мероприятий – от собраний родительского комитета до национальных дебатов и общественных активностей. То есть воспитание гражданина определяется не только государством, школой и работой учителя; педагогические идеалы формируются в диалоге и конфликте различных акторов, а социализация носит дифференцированный характер, влияние ее структур зависит от того, насколько они «институционализированы или находятся в процессе институционализации» (Cohen, Arato 1992: X).

К числу недостатков социологии образования Дюркгейма можно отнести то, что она не объясняет, каким образом образовательные учреждения могут стать проводниками социальных детерминант. Педагоги не рассматриваются как активные участники, способствующие формированию образов, значимых для государства. Согласно основным принципам Дюркгейма, коллективные представления отражают естественный гражданский порядок и, исходя из этого, не могут быть интерпретированы в рамках политического дискурса. В то же время образование, нацеленное на воспитание как гражданина, так и индивидуальности, оказывается вне этого естественного порядка. Скорее, учитель и школа в целом должны понять (почувствовать) этот порядок и транслировать его; в свою очередь, именно трансляция коллективных представлений, вернее, ценностей, моральных норм, в которых они проявляются, консти-

туирует гражданский порядок и способствует солидаризации сообщества.

Стоит, однако, отметить, что, несмотря на убеждение в детерминирующей силе социальных процессов, Дюркгейм «выступает за автономность и полное развитие индивидуума. Наивысшая точка эволюционного процесса – возникновение индивида. Человек должен быть свободен, чтобы стать тем, кем, как он считает, он может стать. Образование поощряет стремление индивида приблизиться к этой цели. Но суть в том, что она не может быть достигнута вне общества» (Walford, Pickering 1998: 5). Образование, готовя человека к жизни во «взрослом» обществе, должно быть тесно связано с текущими условиями этого общества и его требованиями в конкретный исторический момент. Социальные связи играют ключевую роль в формировании человеческой сущности. Новый тип интеграции, котором упоминал Дюркгейм, предполагает, что индивидуализм в современном обществе является отражением коллективной совести.

Таким образом, школа становится заменой религиозных организаций как основного института социализации и формирования солидарности. Дюркгейм считал, что будущее сплоченного общества основывается на поддержании морального кодекса социальных обязательств и обязанностей, которые приносят пользу как индивидууму, так и обществу. Важно отметить, что сама образовательная система часто основывается на конфликтах, что добавляет сложности в этот процесс. Для Дюркгейма формальное или систематическое образование было частью его интереса к созданию и поддержанию консенсуса и солидарности в дифференцированном, специализированном и разнородном обществе.

Парадоксально, но Дюркгейм, писавший о национальных ценностях и патриотизме, считал, что общество будущего не будет связано национальными границами. В перспективе патриотизм как уважение ценностей нации будет с необходимостью заменен интернациональной религией, разделяемой всем человечеством (Wallace 1973: 9). У каждого гражданина есть обязательства перед страной, но они, как подчеркивал Дюркгейм, не могут быть выше, чем обязательства перед человечеством вообще.

Несмотря на некоторую ограниченность и противоречия во взглядах Дюркгейма на образование, его идеи вполне могут быть применимы в современной России.

Прежде всего, формирование гражданина должно основываться на коллективных представлениях, которые, как продемонстрировал Дюркгейм, определяют содержание индивидуального сознания и в большей степени создают общество, нежели отражают его. Заявленное выше противоречие между образовательными идеологиями и способами, при помощи которых распространяются и реализуются идеи теоретиков в реальных учебных практиках, разрешится, если и идеологии, и практики будут следовать за коллективными представлениями. Успешность реализации разнообразных программ патриотического воспитания и соответствующих мероприятий, достижение поставленных методологами и технологами целей зависят от того, насколько при их постановке и разработке учитывались сложившееся в обществе коллективные представления. Невозможно реформировать всю систему образования или ввести планы мероприятий патриотического воспитания без учета изменений в обществе в целом, так как образование, в том числе, воспитание гражданина, выступает только функцией от социальных процессов вообще. Понимая сложность различения коллективных представлений и социальных конструкторов, Дюркгейм в своих лекциях для учителей предлагал, как было отмечено выше, конкретные практики, связанные с необходимостью трансляции опыта предыдущих поколений, формированием уважения к законной власти и её моральному авторитету, разделению общих ценностей. Учитель должен следовать этим практикам, от него не требуется различения коллективных представлений и проявлений каких-либо актуальных тенденций.

Во-вторых, для формирования социальной солидарности важно целенаправленно задействовать общие чувства и идеи, которые объединяют людей (Lukes 1973: 166-167). Недостаточно совершать формальные действия, необходимость которых может быть непонятна и тем, кто призывает к этим действиям, и тем более – школьникам, которые вынуждены их исполнять; ритуалы – как для австралийских аборигенов, так и для современных российских школьников – должны воспроизводить

коллективные эмоции, опираясь на имеющуюся систему представлений.

В-третьих, одна из главных целей воспитания гражданина заключается в том, что ученик должен учиться соотносить свою идентичность с группой. Исходя из этого, с точки зрения Дюркгейма, следует не уделять внимание раскрытию личных качеств учеников, а интерпретировать образование как процесс, при помощи которого естественный человек становится социальным и в котором учитель выступает проводником задач группы. Это не значит, что индивидуальные особенности ученика не имеют значение, но только в группе, в соответствии с социальными и моральными нормами, ученик может раскрыть свои индивидуальные качества.

В-четвертых, существующая в настоящем система образования почти всегда оказывается следствием конфликтов различных групп и их педагогических идеалов; государство должно заботиться не о реализации идеала какой-либо группы, а о разработке тех реальных практик, которые соответствуют коллективным эмоциям и представлениям, существующим в обществе, потому что лишь они могут быть успешно реализованы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Васильев А.Г. 2014. Воплощенная память: коммеморативный ритуал в социологии Э. Дюркгейма // Социологическое обозрение. Т. 13, № 2. С. 141–167.

Гофман А.Б. 2019. К теоретической реконструкции дюркгеймовской трактовки морали // Общественные науки и современность. № 6. С. 55–73. DOI 10.31857/S086904990007563-1

Добрякова М.С., Фрумина И.Д. (ред.) 2020. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. Москва : Издат. дом Высш. шк. экономики. 28 с.

Добрякова М.С. и др. 2018. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова. Москва : Издат. дом Высш. шк. экономики. 72 с.

Дюркгейм Э. 1912. Самоубийство : социол. этюд. Санкт-Петербург : Н.П. Карбасников. 541 с.

Дюркгейм Э. 1995а. Метод социологии // Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. Москва : Канон. С. 5–164.

Дюркгейм Э. 1995б. Представления индивидуальные и представления коллективные // Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. Москва : Канон. С. 208–243.

Дюркгейм Э. 1996. О разделении общественного труда. Мוסква : Канон. 432 с.

Ефимова Г., Латышев А. 2023. Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения // Вопросы образования. № 1. С. 72–108. DOI 10.17323/1814-9545-2023-1-72-108

Каспржак А.Г. и др. 2015. Директора школ как агенты реформы российской системы образования / А.Г. Каспржак, Н.Б. Филинов, Р.Ф. Байбурун, Н.В. Исаева, Н.В. Бысик // Вопросы образования. № 3. С. 122–143. DOI 10.17323/1814-9545-2015-3-122-143

Леонидова Г.В. и др. 2018. Учитель и образовательная реформа: взгляд из региона / Г.В. Леонидова, М.А. Головчин, Т.С. Соловьева. Вологда : Изд. Вологод. науч. центра РАН. 178 с.

Линченко А.А., Головашина О.В. 2019. «И значит нам нужна одна Победа...». Память о Победе в советской и российской школах // Диалоги со временем. № 67. С. 99–113.

Мак-Ларен П. 2007. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. Москва : Просвещение. 418 с.

Острверх О.С., Тихомирова А.В. 2021. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. № 3. С. 260–283. DOI 10.17323/1814-9545-2021-3-260-283

Петрова О.А., Шкабарина Н.Л. 2020. Профессиональный стресс в педагогической деятельности (на примере педагогов средней школы) // Январские педагогические чтения. № 6(18). С. 129–132.

Торикова Е.Ф. 2021. Организационно-психологические условия профилактики профессионального стресса педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната // Проблемы современного педагогического образования. № 71-2. С. 465–468.

Cohen J., Arato A. 1994. Civil Society and Political Theory. Cambridge : MIT Press. 800 p.

Durkheim E. 1887. La science positive de la morale en Allemagne // Revue philosophique. № 24. P. 33–58, 113–142, 275–284.

Durkheim É. 1900. La Sociologie en France au XIXe siècle // Revue bleue, 4e serie. № 13.

Durkheim E. 1919. The School of Tomorrow // French Educational Ideals of Today / F. Buisson, F.E. Earrington (eds.). New York, NY : World. P. 188–192.

Durkheim E. 1956. Education and Society. New York : Free Press. 163 p.

Durkheim E. 1973a. Forms of the Religious Life // Durkheim, on Morality and Society / Bellah R. (ed.). Chicago : Univ. of Chicago Press. P. 269–297.

Durkheim E. 1973b. Moral Education. New York : Free Press. 320 p.

Durkheim E. 1974. Sociology and Philosophy. New York : Free Press. 97 p.

Durkheim E. 1977. The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France. London : Routledge and Kegan Paul. 388 p.

Durkheim É., Deploige S. 1907. A propos du conflit de la morale et de la sociologie // *Revue néo-scholastique*. Vol. 14, N° 56. P. 606–621.

Filloux J.-C. 1977. *Durkheim et le Socialisme*. Genève : Droz. 388 p.

Gottesman I. 2016. *The Critical Turn in Education: From Marxist Critique to Poststructuralist Feminism to Critical Theories of Race*. New York : Routledge. 192 p.

Haapasaari A. et al. 2016. The Emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory Intervention / A. Haapasaari, Y. Engestrom, H. Kerosuo // *Journal of Education and Work*. Vol. 29, N° 2. P. 232–262. DOI 10.1080/13639080.2014.900168

Jones R.A. 1993. La science positive de la morale en France: les sources allemandes de la Division du travail social // *Division du travail et lien social*. La thèse de Durkheim un siècle après / Besnard P., Borlandi M., Vogt P. (éd). Paris : Presses Universitaires de France. P. 11–41.

Kuzminov Y. et al. 2019. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice / Y. Kuzminov, P. Sorokin, I. Froumin // *Foresight and STI governance*. Vol. 13, N° S2. P. 19–41. DOI 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41

Lukes S. 1973. *Emile Durkheim, His Life and Work*. London : Allen Lane Penguin Press. 676 p.

Meyer J.W. 2010. World society, institutional theories, and the actor // *Annual Review of Sociology*. Vol. 36, N° 1. P. 1–20. DOI 10.1146/annurev.soc.012809.102506

Misztal B.A. 2003. Durkheim and Collective Memory // *Journal of Classical Sociology*. Vol. 3, N° 2. P. 123–143. DOI 10.1177/1468795X030032002

Pickering W.S.F. 1979. Introduction. Part I. Morals // *Durkheim: Essays on Morals and Education* / Pickering W.S.F. (ed). London ; Boston ; Henley : Routledge & Kegan Paul. P. 22–25.

Richter M. 1960. *Durkheim's Politics and Political Theory* // *Emile Durkheim, 1858–1917* / K.H. Wolf (ed.). Columbus : Ohio Univ. Press. P. 170–210.

Traugott M. 1984. Durkheim and Social Movements // *Archives Europeennes de Sociologie*. Vol. 25, iss. 2. P. 319–326. DOI 10.1017/S000397560000429X

Walford G., Pickering W.S.F. (eds.). 1998. *Durkheim and Modern Education* / G. Walford, W.S.F. Pickering (eds.). London ; New York : Routledge. 246 p.

Wallace R.A. 1973. The Secular Ethic and the Spirit of Patriotism // *Sociology of Religion*. Vol. 34, N° 1. P. 3–11. DOI 10.2307/3710275

Wallwork E. 1972. *Durkheim: Morality and Milieu*. Cambridge, MA : Harvard Univ. Press. 336 p.

Watts Miller W. 1997. *Durkheim's Course on Moral Education: The Issue of its Date, and the Lost Lectures on Autonomy* // *Durkheimian Studies*. New Series. Vol. 3. P. 21–24.

Watts Miller W. 2000. Durkheim, Morals and Modernity. London ; New York : Routledge. 300 p.

Wundt W. 1886. Über Ziele und Wege der Völkerpsychologie // Philosophische Studien. Bd. 4. S. 1–27.

Oksana V. Golovashina

Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Yekaterinburg, Russia. E-mail: ovgolovashina@mail.ru

Pedagogical Ideals and School Practices: E. Durkheim's Ideas for Educating a Citizen in Modern Russia

Abstract. The author, considering the contradiction between educational ideologies, on the one hand, and the ways in which the theorists' ideas are disseminated and implemented in real educational practices, on the other, suggests turning to the ideas of E. Durkheim for its resolution. In the first part of the article, the author dwells on the important provisions of the French theorist's sociology for the topic under consideration. Among these, the author includes Durkheim's justification of the autonomy of the social and its determining force, manifested in collective representations that constitute, in turn, society, and the development of methods for forming social solidarity. School, like religion in primitive societies, is one of the institutions of socialization. For the successful education of a citizen, according to Durkheim, it is necessary to pay attention to the following aspects: 1) transmission of collective representations through information about the past and experience of previous generations; 2) formation of respect for the legitimate authority and its moral authority; 3) education of schoolchildren in the field of common values. Stressing that the educational system can be a consequence of the conflict of different groups and their pedagogical ideals, Durkheim pays special attention to the role of the state, which must stand above conflicts and take into account social morphology. In order to educate a citizen in Russia, it is necessary to build appropriate programs taking into account the collective ideas of the population, to involve common feelings and ideas, and the student must be taught to correlate his identity with the group; the state should not be concerned with the implementation of the ideal of any group, but with the development of those real practices that correspond to the collective emotions and ideas that exist in society. There will be no conflict between pedagogical ideals and the practices of their implementation if both are based on collective ideas.

Keywords: Durkheim; collective representations; sociology of education; education of citizens; education in Russia; school practices