

Г.Ю. Любарский

ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО

университетский миф и структура
мнений об образовании XXI века



Москва ❖ 2020

Георгий Юрьевич Любарский

Образование будущего.

Университетский миф

и структура мнений об

образовании XXI века

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=63521123

Образование будущего. Университетский миф и структура мнений об образовании XXI века: Товарищество научных изданий КМК; Москва;

2020

ISBN 978-5-907213-88-3

Аннотация

Это книга про образование: о социальных институтах, обеспечивающих образование в обществе, о целях образования, изменениях в мотивах, ведущих к решениям об образовании, о создании новых образовательных институтов. А также про желания людей: мечты, надежды и ожидания в отношении образования детей и взрослых. Рассмотрены мнения людей об образовании, выяснилось, что люди говорят и чего – не говорят. Много остается невысказанным и неподуманным, хотя от решения таких вопросов зависят важные изменения в обществе.

Для изменения школы надо понимать, что потянется за тем или иным решением, важно знать объективную картину, реальное устройство различных общественных институтов, и важно представлять общественное мнение об этом. Ландшафт мнений может очень облегчить одни решения и крайне затруднить другие, одни преобразования будут встречены как долгожданные и даже запоздавшие, другие – как беспочвенные новации, одни законы будут казаться осмысленными, а другие – ошибочными. Чтобы говорить с людьми и быть понятым, надо услышать, о чём они говорят. Собраны мнения, что такое литература и что такое классика, о том, как непросто читать и как удаётся сканировать тексты.

Картину мира людям теперь поставляет не школа, а масс-медиа. Устройство общества изменяется, функции социальных институтов под привычными названиями уже иные. Образование в обществе является тем социальным институтом, который создаёт общественное равенство и неравенство. И поэтому проблемы общественной справедливости решаются в школе – хотя, казалось бы, там должны заниматься совсем другими делами. И это установление равенства происходит в школе бессознательно для общества: оно не знает о своём устройстве, не знает, где в нём создаётся равенство – или дискриминация.

В книге говорится о том, где прежде был центр интеллектуальной жизни общества и куда он смещается сейчас. О том, каковы базовые интеллектуальные умения и можно ли представить себе продвинутые и высокие интеллектуальные умения. Рассказано о возникновении новых социальных форм в сфере образования: как делается социальное чудо и возникает новый общественный институт: о возникновении германского

исследовательского университета и о рождении американского предпринимательского университета. А потом рассказано о тех мечтах, которые создают наше будущее. Оно ведь создаётся сначала как мечта или надежда – а уже потом привносятся планы, проекты, силы и средства. О чём же мечтает наше время и какие идеалы оно может создать? На что у него хватает сил? Вот мечта о будущем массовом университете; вот – о русском университете; тут же – о том, что такое общее образование, как происходит мышление комиксами, об универсальных рецептах восстановления культуры, которые всегда помогают и других образовательных мечтах, связанных с сетью и играми.

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

Содержание

Введение	8
Часть I. Старое платье короля	13
Цели образования	13
Практический смысл передачи специальных знаний	18
Образование для самовозрастания личности	31
Образование как предсказательная способность	36
Медиа как источник картины мира: вместо университета и школы	55
Лжи нет, поскольку нет правды	55
Медиа: плата за недоверие	65
Медиа – источник картины мира	78
Новая антропология после конца прежней культуры и образования	84
Уход от текста	105
Оккультура: подкладка и основа общения	118
Критическое мышление и цена свободы	133
Три сферы общественного устройства	145
Три цвета времени: новейшая история как поиск места для культуры	153
Функционирование социального института	163

Образование равенства	167
Лестница интеллектуальных умений (о переходе между средней и младшей школами)	178
Смещение центра интеллектуальной жизни	196
Университет: корпорация – государственный институт – фирма	211
Средневековая история университета	214
Становление немецкого государственного университета: как барон Мюнхгаузен основал Гёттингенский университет	224
Становление немецкого исследовательского университета: как Вильгельм Гумбольдт основал Берлинский университет	239
Типы высшего образования. XIX век	260
Конец ознакомительного фрагмента.	267

Г. Ю. Любарский
Образование будущего.
Университетский миф
и структура мнений об
образовании XXI века

© Г.Ю. Любарский, 2020.

© Товарищество научных изданий КМК, издание, 2020.

* * *

Введение

В 2011 году мне захотелось узнать, что думают люди о национальной системе образования и о культуре в целом. На эту тему имеется множество статей и книг, но мне хотелось видеть мнения не профессиональных методистов, педагогов и сотрудников министерств, а мнения «простых людей», среди которых есть экскаваторщики и доктора физ. – мат. наук, журналисты и программисты. Поэтому я обратился к поиску по блогам (он тогда еще корректно работал) и собрал мнения о школьном образовании, высказанные в русскоязычной части сети в течение нескольких лет. Эти тысячи высказываний, несколько тысяч страниц текста, я классифицировал – выделял сходные точки зрения, смотрел, что оказывается относительно синонимичным по смыслу, объединял в группы, смотрел, что должно следовать из высказанных положений – и что иногда в самом деле следует, а иногда – отсутствует. Это был анализ мнений, неколичественный, но содержательный.

Текст с анализом мнений я написал в 2012 г., а в 2015 г. я издал книгу «Новый наряд Гутенберга». В книге воспроизводился текст 2012 г. – анализ встреченных в сети мнений на проблемы образования. Для меня ситуация выглядела так: я, конечно, знаю свои собственные мнения по этим предметам, интерес представляет именно взгляд на то, что думают люди.

Да, конечно, о репрезентативности количественных опросов тут речи быть не может, но я собирал все мнения, подряд, и в анализ тоже пошли все высказывания – так что это довольно верное зеркало общественного мнения на этот предмет, на образование, – как эти мнения отражаются в сети, где сейчас пишут все, кто хочет.

После выхода книги я в течение нескольких лет слышал отзывы читателей. В общем, они сводились к следующему. То, что там говорится – скучно. Эти «народные мнения» скучны, читать их, в общем, незачем. Многие читатели при этом добавляли: а вот мысли автора книги... Оказалось, многим интересно видеть, что я сам думаю о проблемах образования. Эти читатели вовсе не были со мной согласны – напротив. Но им было интересно.

Это вполне понятная ситуация. «Народные мнения» чаще всего тривиальны. Это результаты мало осознаваемых предпочтений, без понимания даже первых следствий. Человек хочет, чтобы его ребенок не уставал в школе, чтобы у него оставалось время для многих других занятий, и при этом хочет, чтобы на выходе его ребенок получил самое лучшее образование с полными знаниями по многим предметам. Понимание, что эти желания взаимопротиворечивы, отсутствует. Другая привычная «вилка» – чуть не каждый желает вставить в школьное расписание ещё один предмет, крайне важный для современного человека. Те немногие, кто догадывается, что для этого из школьного расписания надо что-

то выкинуть, натываются на ожесточённое сопротивление – убирать что-либо из школьного образования (=лишать детей знаний о чем-либо) мало кто готов.

Таких «вилок» и противоречий много. «Простые» родители, те самые люди, которые заинтересованы в существовании «хорошей школы», не осознают, насколько сложный продукт – современное образование. И потому тем, кто дал себе труд подумать над этими проблемами, их мнения читать скучно. Это «болтовня», люди думают безответственно, не понимая необходимости учёта точки зрения оппонентов (образование-то одно на всех...), не справляясь с противоречиями внутри собственной точки зрения.

Сделать с этим, по-видимому, ничего нельзя. Но можно учитывать, как именно выглядит расклад мнений, на каких (пусть противоречивых) позициях стоит «мнение общества».

С другой стороны, в том тексте (он составляет вторую часть этой книги, часть называется «Новый наряд Гутенберга») дана картина мнений, получившаяся в результате некоторой аналитики. Я в качестве наблюдателя прочитал и продумал эти тысячи мнений и поделился увиденным. Конечно, вынужденно сократил, сжал эти мнения, заменил собственную речь авторов текстов своим кратким резюме. И у читателя возникает вопрос: а какова позиция наблюдателя? Вот показан некий кадр картины мнений, а каковы характеристики камеры?

Для ответа служит первая часть этой книги, часть «Старое платье короля». Написан текст в 2020 году, так что первая часть написана позже второй – хотя думал я в 2011 примерно так же. Текст «Старое платье короля» описывает многочисленные точки зрения, с которых я смотрю на эту социальную реальность, в которой есть социальные институты образования и люди, которые на правах пользователей входят в эти институты.

Это нельзя назвать одной точкой зрения. Образование – безумно разнообразный общественный институт. В нём есть сейчас уже мифическое «советское образование» – как град Китеж, своим отсутствием оно создаёт точку отсчета, на которую опираются многие высказывания. Здесь есть образование в других странах – оно устроено крайне различно. Например, почти в каждой стране свой вид высшего образования, не позволяющий прямо сопоставить школы и университеты одной страны и другой. Причём во многих странах сразу несколько видов университетов, скажем, в Англии их три основных типа, и можно выделять ещё несколько значимых видов высшего образования. А ведь высшее образование сейчас уже почти массовое, то есть школа становится предшествующей ступенью для того или иного высшего и по крайней мере по намерениям пользователей дифференцируется в этом отношении. Образование связано с другими социальными институтами – оно не существует вне права, которое принуждает получать образование (и это серьез-

ная проблема – то, что образование установленного образца именно принудительное), не существует вне экономики, поскольку в существенной мере платное. И потому мой взгляд на образование не сводится ни к какой короткой позиции (вроде «больше физики, меньше болтологии») и его затруднительно описать в виде плоской логической системы. Поэтому в первой части – несколько разделов, обрисовывающих мою позицию с разных сторон.

Если это строение и характеристики камеры наблюдателя не интересны, имеет смысл сразу перейти ко второй части, где дана именно картина «общественного мнения». Там мои собственные позиции свёрнуты, они проявляются лишь при попытках кратко объяснить то, что стало видимым.

Часть I. Старое платье короля

Цели образования

В многочисленных спорах об образовании можно видеть крайнее разнообразие мнений. Почти каждый, погружаясь в книги и статьи о решении проблем образования, отыскивает для себя невероятное. Серьёзные собеседники, готовые отвечать за свои слова, предлагают – кто отменить чтение Толстого и Достоевского в школе, кто – за сугубо религиозное образование, чтобы без Дарвина, кто – только программирование и документооборот. В общем, любые безумства предлагаются совершенно всерьёз, находят сторонников... И все разговоры сводятся к часам занятий. Сколько добавить или отнять у физики, добавлять ли «религию», в каком объёме давать «физкультуру». Спорят о часах, добавляя и отнимая, спорят из последних сил.

Между тем это совершенно второстепенный вопрос, спорить о котором можно только тогда, когда многое уже решено. И отсутствие не то что решений, а даже осознания этого «многого» решительно ограничивает полезность всех разговоров об образовании.

Прежде всего следует решить вопрос о *целях образования*. Это – центральный вопрос, ответ на него определяет прак-

тически все прочие решения. Для чего служит образование? Что оно даёт и должно давать? Цель определяет средства.

Почти никто из спорящих об образовании не даёт себе труда сформулировать, каковы же, на его взгляд, цели образования. Самое близкое к теме, что можно услышать – «образование должно быть хорошим». Как понятно, это меньше чем ничего.

В определённом отношении цели образования можно разделить на две группы, *внутренние* и *внешние*. Внутренние цели – это помочь в создании и развитии личности. Образование есть предоставление ученику *набора инструментов* для создания *собственной личности*, для создания себя. Или, другими словами, обеспечение умениями, направленными на *самовозрастание личности*. В этом «внутреннем» направлении есть множество оттенков. Например, многие думают, что знают, какой должна стать личность, и считают верным не давать полный набор инструментов, которыми можно воспользоваться во зло, искалечить себя, принести вред, а ограничить развитие так, чтобы получалось нечто гарантированно-хорошее с точки зрения тех, у кого имеются такие цели и такая уверенность в выбранном пути. Или, напротив, выбирают свободу и дают больше возможностей для развития – в том числе и для опасного развития, и для личностной катастрофы. Множество таких способов образования, если они служат именно развитию личности (в ту или иную сторону), можно объединить в общий тип «образова-

ние 1» – образование, которое служит прежде всего для *создания человека*.

Другая группа целей – внешняя. Здесь ведущими оказываются потребности общества. Образование как создание хороших граждан государства, полноценных членов этноса («народа»). Можно посмотреть и с другой стороны, не от общества, а от его единицы. К внешней группе целей относятся приспособительные меры в отношении общества. Это «карьерные» цели образования, когда мечтают о том, чтобы учащийся мог совершить хорошую карьеру и добиться успеха в обществе, обращают внимание на «личную» сторону социального сценария: чтобы сделать карьеру и быть социализованным, надо подчиняться внешним правилам, уметь и грамотно выполнять общественные требования. Надо «идти по ветру».

В этой группе целей («образование 2») тоже множество вариантов. Есть те, кто считает, что общество – агрессивная конкурентная среда, и надо уметь выживать в суровых условиях, надо тренировать выносливость, умение видеть интриги, пользоваться моментом; есть те, кто думает о высоком профессионализме и обгоне конкурентов, кто соревнуется в не в интригах, а в достижениях; есть те, кто нацелен на то, чтобы быть членом элиты, кому важны правильные знакомства и выбор уместных алгоритмов поведения. Все эти варианты, от офицерского «служить Родине» и до научно-го «стать лучшим профессионалом и разгадать загадки при-

роды» – только варианты главной цели образования 2 – научиться соответствовать правилам, которые установлены в обществе. Здесь человек понимается как субстрат для нанесения «правильных знаний», без которых в обществе нельзя добиться успеха и трудно выживать. Цели образования 2 определяет устройство общества.

Та и другая группа целей – и образование 1 и образование 2 – совершенно необходимы. В чистом виде образование 1 приводит к формированию монахов, отшельников (а то и юродивых), личный путь познания которых невозможно передать другому, понять и пересказать. В чистом виде образование 2 приводит к появлению конформистов-невротиков, которые даже себе не могут сказать, что же с ними не так. Управляемые извне, люди отдают психическое здоровье за карьеру – и хорошо, если не раскаиваются.

При этом образование 1 и 2 взаимно противоречивы, то есть развитие образования 1 мешает образованию 2 и наоборот. Помогая появиться внутренне автономному человеку, который сам решает, как он будет изменяться, почти с гарантией создают мало пригодного для социально-конформных действий человека. А заточенный на конкуренцию в плотных социальных средах человек с массой крайне специальных умений по обгону конкурентов ничего не способен понять в собственном развитии и всегда управляем со стороны.

В результате любая образовательная система является компромиссом. Приходится работать в двух противополож-

ных направлениях, выделять ресурсы и усилия двум взаимно-враждебным целям. Для нормального человека необходимо наличие социальных навыков (в которые включаются и навыки приобретения знаний, способность достигать специализированных умений) и столь же необходимы навыки «быть человеком», а не только хорошим инструментом общества.

Первое, что приходит в голову – разделить эти две противонаправленные системы образования. Образование 1 пусть будет делом семьи, им занимаются дома, а школа может сосредоточиться на образовании 2. На деле это невозможно. Образование 1 – это не внушение заданных семьёй целей, а умение строить собственные цели, для образования 1 необходимо передавать знания – так же, как и для образования 2. Трудно представить, что любая родительская пара готова преподавать курс физики, географии, английского, математики, истории и биологии в объёме средней школы. Столь же трудно представить у любой родительской пары набор знаний для образования 1.

Поэтому и семья, и школа являются подсистемами единой системы образования, которая должна компромиссно решать различные задачи, входящие и в образование 1, и образование 2. Получается это плохо, как любое компромиссное решение при ограниченных ресурсах. И в каждом случае приходится решать, как именно и за счёт чего будет достигнут компромисс.

Похожие противопоставления – как деление образования на 1 и 2 – можно провести и в других областях. Например, можно говорить о *коммуникации* как об антипode *общения*. Можно выделить особую социальную функцию – и придумать для неё термин, и внутри этой функции будут полярно различающиеся синдромы свойств. С одной стороны, нечто вроде «обмена информацией», социального взаимодействия, с другой – личное взаимодействие, от Я к Я. Их не удастся совершенно разделить, но не получится и считать синонимами. Как только речь заходит о «чём-то таком», о взаимодействии в обществе, обязательно возникают два противоположных аспекта деятельности – коммуникация и общение, к которым готовят образование 2 и образование 1, иногда возникают ситуации почти целиком относящиеся к тому или другому аспекту, но чаще – переплетение, и приходится решать, каким должен быть компромисс.

Практический смысл передачи специальных знаний

Эти два образования, первое и второе, всё же стараются сделать непротиворечивыми, называя первое – воспитанием. Считают, что можно разделить задачи. Воспитание человека и его самовоспитание в таком случае считают делом психологов, а в школе работают педагоги, они могут честно заниматься образованием. Изучая физику и географию, пе-

редают знания о мире, и это можно отделить от задач воспитания. Тогда у противоречия, лежащего в основе образования, образуется удобное решение. Образование – это передача позитивных знаний, а смутные и тонкие вопросы воспитания оно по большому счету не решает. Эта полускрытая позиция становится вполне очевидной в вузе. Большинство преподавателей вуза убеждены, что они преподают взрослым людям специальные предметы знания, а личностями пусть занимается кто-то другой. Такова их специализация.

Это иллюзия (и выражение профнепригодности). Другое дело, что проникнуть сквозь эту иллюзию не так легко. Нужно умение видеть иллюзию образования, нейтрального в воспитательном смысле, можно получить, обратившись к принципам образования, разработанным иезуитами. В правилах иезуитского образования – лучшего в мире в XVII веке – есть удивительный аспект. Иезуиты крайне серьёзно относились к школьному обучению, созданные ими правила (*Ratio Studiorum*) очень подробны и ясны, сделаны в особенном предписывающем духе: всё по порядку, главное – форма, последовательность, настойчивость, исполнение, для учеников логики самое страшное – нарушение формальных правил. Правила ведения диспута, правила формы одежды, правила распорядка дня и т. п. Неуклонно карается привнесение какого-либо беспорядка в формальные процедуры, которыми пронизано образование. Кстати, именно

иезуиты прочно ввели в школьное образование систему оценок – они мотивировали учащихся постоянным сравнением знаний, оценивая каждого и создавая конкуренцию за оценки. Оценками заставляли гордиться (и стыдиться) размещая учеников на школьных церемониях в соответствии с оценками, подчеркивали лидерство в оценках объявлением места в общем рейтинге, премировали наиболее успевающих, приветствовали разделение класса на партии во главе с лидерами-отличниками. Иезуиты внедряли единообразные жёсткие программы обучения, в католических школах это было стандартом – по сравнению с протестантскими, которые в то время (XVI–XVII вв.) отличались индивидуальным подходом к учащимся.

Эти мелочные формальности кажутся бессмысленной пыткой, особенно современному свобододолюбивому духу. Зачем так регламентировать быт и занятия учеников? Тем более, что многие знания, которые заставляют зубрить, совершенно бесполезны. Многие выпускники иезуитских школ никогда не будут заниматься тем, что они старательно учат. Зачем же столько усилий, подкреплённых наказаниями, тратить на исполнение бессмысленного? В правилах даётся разъяснение на этот счёт. Утверждается: совершенно не важно, что ученикам никогда в жизни не придётся использовать полученные знания. Ученики должны знать, что в школе они принимают на себя труд во имя Божие, они создают себя этим трудом – а вовсе не получают знания для полезной де-

тельности.

Иезуиты считали само собой разумеющимся, что образование – это прежде всего воспитание человека, и знания есть оселок, которым выправляется характер, а самих тех знаний может и вовсе не остаться, они могут никогда не пригодиться – зачем оселок, если лезвие уже отточено. Создаётся характер и умственная способность – всё, образование закончено. Иезуиты воспитывали людей с сильной волей, дисциплинированных, послушных – отличных членов общества. Тех, что не позволят взять над собой верх слабостям, лени, разгильдяйству. (В учениках поощрялось честолюбие, доносы – но запрещалось применять к ним телесные наказания, которые в то время часто использовались в протестантских школах).

Тем самым сам процесс передачи позитивных знаний является (или не является – и это тоже специальное образовательное решение) способом воспитания специфических черт характера. То, как рассказывают физику, то, что выбрано главным в курсе биологии, то, как преподаётся математика – оказывает решительное влияние на человека. Это совсем не только позитивные знания, это и есть способ воспитания личности.

Личность образуется не передаваемыми знаниями, а *стилем* того, как знания передаются. Поэтому любое «специальное» воспитание создаёт людей, испытывающих отвращение к воспитательной лжи, а любое «позитивное образование» по специальным предметам оказывается воспитыва-

ющим личность – в ту или иную сторону. Хотите послушных и дисциплинированных? Хотите свободолюбивых? Желаете умных и критичных? Стремитесь создать добрых? Это всё делается на уроках физики, а не специальных уроках нравственного воспитания. Образование 1 и образование 2 оказываются аспектами одного и того же образования.

Например, на уроке геометрии можно доказать теорему о сумме внутренних углов треугольника, сказав: проведём через вершину треугольника линию, параллельную противоположной стороне. Через равенство углов, образованных секущей прямой через параллельные линии, увидим, что сумма внутренних углов равна углу точки на прямой, 180 градусов, это сумма внутренних углов треугольника. Всё. Теорема доказана, задание выполнено. Но если добавить, что в пределах геометрии Эвклида нет способа убедиться в параллельности прямых и это доказательство содержит в себе элемент, который нужно довольно произвольно вводить со стороны – железное доказательство приобретает иной оттенок смысла и действует на учеников иначе. Можно привести ещё примеры. Говоря об астрономии и устройстве Солнечной системы, можно рассказать, что орбиты всех планет лежат в разных плоскостях, плоскости орбит отклоняются от плоскости эклиптики, у Меркурия отклонение наибольшее – на 7° , и одна из планет (Венера) вращается вокруг своей оси в другую сторону, чем прочие планеты. Или, говоря на уроке биологии о кровообращении, можно вспомнить, что клетки крови – на-

пример, эритроциты – больше по диаметру, чем мельчайшие из капилляров, так что кровь при каждом обороте по телу, ведет себя совсем не как классическая жидкость – клетки собственными усилиями протискиваются через капилляры, эритроциты складываются, чтобы стать поуже, в трубочку, и активно продвигаются по каналу.

Вернувшись от иезуитского образования в современность, мы увидим: сейчас в школе огромная доля времени отводится на обучение тому, что никогда не пригодится в жизни. Современный практический дух возмущён этим обстоятельством. Посмотрите на споры вокруг образования: там люди бесконечно доказывают друг другу, что знания, которым учат детей, им не пригождаются. Это считается решающим аргументом. Если доказать, что... эта дурацкая биология, нет, эта дурацкая математика, нет, эти идиотские танцы – да что угодно – если «это» потом не нужно, то это можно исключить из программы и дать место другому, очень нужному, и данный человек как раз знает, чему.

В наше время кажется непостижимым обучение непригожающемуся. Зачем учиться писать красиво и чисто, если люди не пишут, а набивают на клавиатуре? Зачем учить мёртвые языки? Зачем география или физика, зачем биология или математика – если не для нужды какой или специализации.

Этот дух практики имеет продолжение. Логичнейший вывод – если нечто используется, надо этому учить. Отсюда

идеи про всякие идеологические дисциплины, воспитание любви к родине и гражданского повиновения. Ведь это надо? Ну, есть люди, которые знают, что надо. И они отсюда заключают – значит, этому надо учить. И далее, далее. Делается интересный вывод: если вы хотите, чтобы дети нечто знали, этому надо учить в школе. А то откуда же они узнают? И вот люди кропотливо анализируют требуемые знания, настойчиво пытаюсь впихнуть всё это в школьную программу. Ну хоть часик в неделю. Ну хоть часик в месяц. Что Земля круглая, что маму зовут мамой, что Пушкин это Пушкин.

Есть такая особенная форма ясной и незамутнённой верности идеалам. Всё просто, учим тому, что пригодится, и не учим тому, чего не надо. Между прочим, очень распространено мнение, что практичность и эффективность – это синонимы рациональности. А как иначе? Какой же может быть критерий? Рациональность ведь и есть... ну, так сказать... эффективный способ решения задач. Разве нет?

Кстати, ещё одна сквозная черта упомянутого иезуитского образования XVII века – демократичность. В тех иезуитских правилах в десятках мест повторяется: наставник должен следить за собой, чтобы одинаково относиться к знатному ученику и к бедному, богатому и простого звания; равенство, равенство – там повторяется это множество раз. Иезуиты одними из первых ввели в школьное обучение «положительные» знания, «новые» науки. Их образование – один из корней, из которых вырастают все педагогические идеи

Нового времени. И то, что кажется сегодня «просто разумным» – на деле является специальным изобретением многовековой давности – внесением в понятие разумности нового смысла. Разумность стала равной, демократичной, формальной и эффективной – не сама по себе. Это было специальное воспитательное изобретение очень умных людей, и это воспитательное изобретение сработало – смотрите, ведь все так думают. Теперь.

Надеюсь, понятно: дело не в том, чтобы лишний раз пнуть не очень актуальное иезуитское образование или ещё раз по-критиковать современную практичность. Интереснее сама картина мыслимого обучения. Это понимание – что знания не для дела, а для воспитания – оно у иезуитов не новация, а фон, это унаследованная из прошлого педагогика. Новым у иезуитов была как раз целенаправленность педагогического действия – они же всё делали не просто так, а чтобы воспитать хороших христиан... с иезуитской точки зрения хороших – то есть послушных и верных. Тут как раз занятен контраст унаследованного фона непрактичности и вновь создаваемого чрезвычайно целеустремленного педагогического процесса, который должен был привести к созданию человека нового типа – такого, который по мнению Ордена иезуитов был бы более христианским. Эта практическая складка образования тоже не уникальная особенность иезуитов, а дань времени – протестантская педагогика в ещё большей мере ориентирована на практичность и эффективность.

Тем самым можно видеть траекторию образования, путь педагогической мысли. От формально передаваемого камня наук, который служит лишь изменению человека (вполне алхимическая задача) – к практицизму и эффективности, с последующим выводом, что учить надо всему, что потом понадобится – а то откуда же потом взять? И ясное, как солнце, наивное убеждение, что надо всему учить, что потом будут спрашивать. Стройное общество, готовое спросить своих граждан о том, что они обязаны знать. Ведь если не учили, иной так и скажет – знать не знаю, меня не учили. А тут – на тебе, вот предмет в школе.

Может быть, это убеждение кажется как раз тривиальным – это ведь так разумно. Ведь знания дают, чтобы они были? Откуда же знать, раз не дано? А если что-то обязательно надо знать – то ведь разве не естественно думать, что этому следует специально обучать? Спрашиваешь – получаешь ответ – садись, пять; нет ответа – двойка тебе. Разве это не разумно?

В сталинские годы в разных вполне обыденных анкетах люди подписывались под фразой – я признаю генеральную линию партии, не уклоняюсь от неё. Когда рассматриваешь документы того времени, смотрится это дико. Скажем, десятиклассница, претендуя на место помощника развесчика, подписывает такую бумагу, и этот документ сохраняется в её личном деле. Очень простые люди, очень простые работы – и вдруг должны заявить, что поддерживают какие-то весьма

хитрые вопросы партийного строительства. Зачем? А чтобы подпись была. Одно дело, когда человек говорит: я думаю иначе. Его придется наказывать за свободное мышление, а это неудобно. Другое дело, когда подпись есть, и тогда он не самостоятельно мыслящий человек, а двурушник, изменивший взглядам, которые сам же признавал и подписью заверил.

Если человек считает, что решил какой-то вопрос, ему много сложнее понять, что проблема не решена – и легче, если он знает, что вопрос он не решил. Специально выученное вместе с установкой, что всё важное преподано, а что не преподано – не важно и можно не знать – это крайне тяжкое препятствие на пути развития человека. Дело даже не в том, что невозможно научить всему, что следует знать – гораздо хуже, когда существует вера, что это следует делать.

Например, впихнуть полный курс истории в школьный курс – невыполнимая задача. Но если руководствоваться суждениями, что если не упомянуть про некую войну и некую победу, некую революцию и некую контрреволюцию, то их и не будут знать, а если упомянуть – то будут знать упомянутое, – эта вера создаёт суеверие «памятных дат» и идеологическую составляющую истории, которая становится политизированной дисциплиной. Существует иной способ преподавания истории – когда ученики, например, целый год подробно занимаются историей классической Греции или историей императорского Рима, – и затем проходят

ещё один или два периода истории, зато в подробностях – вплоть до деталей быта, особенностей одежды и приготовления пищи, с чтением законов того времени, изучения песен, которые тогда пели. С такой подробностью невозможно изучить «всю» историю, и при таком изучении остаются не пройденными сотни важных дат и неупомянутыми важнейшие моменты истории. Если считать, что о них человек никогда не узнает, его образование нельзя назвать состоявшимся. Однако дело в том, что именно такое преподавание истории позволяет немного понять эту науку, а дополнительные знания о мире приобретаются и вне уроков в школе – с необходимостью.

Две картины образования возникают перед нами. Одно направление утверждает, что следует дать учащимся общий фундамент знаний, который нужен для воспитания характера и умственных способностей (достигается при изучении этого фундамента), а также для того, чтобы люди имели общую поверхность мышления (у всех обучающихся возникает общая база знаний, гарантирующая понятность при общении). То, что в «обществе взрослых» выглядит как безусловный минимум доверия к любому вменяемому человеку, гарантия понятности мыслей собеседника на некотором минимальном уровне, то, что можно назвать «интеллектуальным равенством и понятностью» – обеспечивается именно этим общим для всех образованием. А необходимые специализации (профессиональные знания) надстраиваются по мере на-

добности потом, во многом уже не силами школы. Такое образование предполагает позднюю специализацию. Считается, что умный и умеющий учиться человек всегда может выучить что-то специальное. Подразумевается: главное – это умеющий учиться человек, а специальные знания – это ведь всего лишь небольшая нагрузка на память, мыслительные ходы везде примерно одни и те же, так что для овладения некой профессией следует выучить набор специальных знаний и обучиться приёмам, и специалист готов.

Другая картина совсем иная. Здесь считается правильной самая ранняя из возможных специализация. Для достижения должного профессионализма и успешной карьеры в конкурентной среде профессионалов надо очень многое знать и уметь. Поэтому учат только то, что нужно для определённой специализации (профессии), начинают учить как можно раньше, за человека уже в детские годы решают, чем он будет заниматься, как сложится его дальнейшая карьера, и отправляют учиться всему для неё необходимому – и учат, учат всякие специальные знания для эффективного их использования. Человек есть чистый лист, пустой мешок, в который надо туго напихать нужные ему знания. Подразумевается: человек умеет только то, чему его учили, и создавать послушные инструменты для специализированных работ надо сизмальства, выучивая специальные знания, а других и нет – все знания специальные, все для чего-то, а никчемные знания нам не нужны.

Образование 1 в большей степени нужно самому человеку, образование 2 необходимо государствам. Но при этом люди вполне осознают, насколько властным является общество (социальная среда) и государство, и потому за своих детей решают приспособительные задачи, уверенно отправляя их на путь образования 2. Так они окажутся социально-конформными, устроенными, лояльными. Эта ситуация, когда общество настаивает (школьное образование обязательно) на определённом типе образования, а родители обычно даже не осознают, на что подписываются за своих детей – сопровождается яростными спорами о том, не отдать ли лишний час, оторванный у литературы – на математику, а взятый у географии – английскому. Споры эти по большей части совершенно бессмысленны, и бессмысленность подчеркивается тем, что горячие войны о часах специальных предметов ведутся в ситуации, когда множество крайне важных вопросов образования даже не поставлены.

При этом те, кто обсуждает «неважные», непрактичные уроки в школе – понятия не имеют об использовании неважного. Что латынь как никакое другое средство учит логике – нет другого языка, изучение грамматики которого оказывало бы такое воздействие. Изучение логики как изолированной системы правил оказывает совершенно иное действие – это примерно как учиться готовить, зазубривая кулинарную книгу. Создание условных примеров, разрушающих языковые интуиции для обучения логике, рушит способность во-

ображения. Так что занятия логикой имеют как полезную, так и вредную сторону, их надо компенсировать, а для этого знать, как именно действует логика, преподаваемая в современных курсах логики.

Каждая школьная дисциплина, не приходящая в дальнейшей жизни, имеет смысл. Это не значит, что её обязательно надо оставить в программе и надо из всех сил учить ненужные уроки. Нет, это значит совсем другое – прежде чем выбрасывать ненужное, надо хотя бы узнать, как оно работает. Уже говорилось: *стиль* того, как передаются знания, и содержание того, что не нужно для дальнейшей жизни в практическом смысле, часто задействовано в образовании 1 – в предоставлении личности инструментов для собственного развития. Говоря более модными словами – это *научает учиться*.

Образование для самовозрастания личности

Черты характера связаны друг с другом. Человеческие качества не автономны, это не «атомы», свободно сочетающиеся в любом наборе. Например, сентиментальность связана с жестокостью. Развивая в себе «умильные» настроения, отдаваясь сентиментальным модам поведения, человек выращивает в себе жестокость, которая будет отыскивать способы проявления. И наоборот: развивая жестокость, созда-

ют место для сентиментальности. Правдивость связана со скромностью; если не считать правдивостью высказывание человеку в глаза вещей, которые способны его расстроить, а понимать истинную правдивость, стремясь поддерживать социально-адаптивное поведение и при этом быть правдивым – правдивость приводит к усложнению поведения, рефлексии, сознательности и скромности. Добровольная жертва связана с ощущением тепла. Множество качеств связаны – попарно, тройками и в более сложные комплексы.

Поэтому в таком сплетении связей душевных качеств невозможно «простое» развитие какого-то одного качества, линейный прогресс избранного показателя – это будет приводить к компенсационным изменениям. Не получится «просто» развивать какие угодно качества, при таком развитии будут возникать неожиданные трудности. Развитие личности – сложное умение, качества связаны так, что почти любое «простое» движение приводит к противоречиям и «отдаче», прогресс в каком-либо отношении оказывается всё более существенным регрессом в других отношениях.

Таково сложное устройство взаимопротиворечивых качеств внутри человека. На это накладываются крайне сложные отношения с другими людьми, которые возникают в социальной жизни. Поэтому ясно, что «простого» развития личности быть не может, это сложная инженерия, при этом – без возможности свободного экспериментирования, и к тому же с уникальными объектами. Поскольку все личности раз-

личные, подходы, оправдавшие себя в одном случае, оказываются провальными в другом. Поэтому существующие практики личностного роста столь туманны и сложны: описать стратегию действий в применении к множеству уникальных сложных систем взаимозависимых параметров очень трудно, приходится развивать особый язык, специфическую терминологию – и тем самым уходить от буквального и прямого понимания.

В этих условиях направленное развитие личности в некотором направлении оказывается задачей чрезвычайной сложности. И именно эту задачу решает «образование 1». Образование следует отличать от воспитания и социализации, а также от специализации. Это процесс, при котором *в руки человеку вкладывают духовные орудия, с помощью которых он сможет развивать себя сам.*

Эту точку зрения не так легко отделить от противоположной. Образованию 1 противостоит не только то образование, которое явным образом формирует человека для целей общества или государства, когда человек воспринимается как «кадр» для выполнения общественных задач. Столь же противоположна образованию и позиция, направленная на повышение конкурентоспособности (с точки зрения данного человека) в обществе, на приспособление к общественным условиям. В этом случае формирование человека тоже подчинено обществу, просто это формулируется не через приказы, а через выгоды.

Образование 1 направлено на достижение личного совершенствования, не предполагающего социального применения. С точки зрения общества это может быть причудой богатого человека или стигматом маргинала: досуг джентльмена, аскеза монаха, упражнение в добродетели. В этом смысле оно бесполезно и даже вредно, это нагрузка, которую несёт человек, потому что может себе позволить: не то, что ему навязано обществом, а то, кем он свободно решил быть.

Между двумя сторонами образования довольно сложные связи. И «джентльмен», и «монах» – социальные роли, то есть общество оформляет свободу проявления личности в рамки неких ожиданий. С другой стороны, даже при самом жёстком государственном контроле образования, когда оно готовит чётко функционально определенные единицы (например, офицеров), оказывается важным, чтобы у кадетов развивались разные «внутренние» качества вроде дисциплинированности, волевых навыков, честности и т. п. Бесформенные не-личности оказываются непригодными для социального строительства, так что образование 2 пытается, хоть и неуклюже, воспитывать личность, а образованию 1 приходится, хоть и нехотя, вписываться в социальные условности.

Формирование личности находилось в ведении разных социальных институтов, долгие века им занималась религия, церковь. До того это образование создавалось общественным образом жизни: у греков греком считался тот, кто говорил по-гречески и в юности голым занимался в палестре.

Определённый образ жизни создавал нужные черты характера, образовывал основы доверия в обществе: понятность и договороспособность собеседника. Функцию образования 1 у греков выполняла пайдейя (воспитание), сейчас мы это называем культурой.

Однако общество по своему устройству сейчас светское – образование не находится в руках церкви, и потому, независимо от числа верующих, не церковь является образовательным институтом, и говорить о пайдейе в современном обществе уже невозможно. Образование находится в руках государства и имеются особые социальные институты образования – школа, университет. Противоречия образования являются государственным делом, с помощью образования государство создаёт себе граждан. Легко видеть, что сегодня практически у каждого гражданина – недовольство государством, а государство крайне недовольно качеством своих граждан. Это показывает, что образование – болевая точка государства, именно отсюда расходятся проблемы, которые получают самые разные названия в других частях социального организма. Если искать, запустив руки во внутренность государства, копаясь в его устройстве, что же определяет его проблемы, то в давно прошедшие времена можно было решить: религия; в следующие времена: идеология. Сейчас система ценностей государства возникает при работе социального института «образование». Разумеется, не так просто, нельзя сказать: что посадили, то потом и выросло. Напротив,

многое возникает в противовес неумелым образовательным попыткам, но всё равно в связи с этим институтом: создавая картину мира, социального мира — образование определяет, как будут видеть этот мир граждане.

Образование как предсказательная способность

Образование часто понимают в «позитивном» и «практическом» ключе, как передачу знаний. Причём знания понимаются в первую очередь как специализированные профессиональные знания, которые будут пригодиться в жизненной работе. Скажет начальник: возьми интеграл, а работник рр-раз! и взял: его учили. Премия получил, доход увеличил. Такие вот практические знания, нужные для получения дохода, и должны, по общей мысли практического века, доставляться школой.

Это понимание частично верно, но упускает из виду многие важнейшие функции образования. Например, предсказательную способность. Сообщество людей основано на доверии. Жить можно лишь в условно-устойчивых средах, когда человек хоть немного понимает, что будет завтра, на что можно рассчитывать в будущем, а что изменится и пройдёт. Доверие возможно лишь к устойчивому, предсказуемому. И образование создаёт фундамент общественного доверия.

Это доверие возникает из понимания того, что знает со-

беседник, любой встреченный в социуме человек. Каждый знает (ожидает), что любой другой знает то-то и то-то. Ему многое не надо объяснять, о многом не надо сообщать и договариваться – это и так понятно. Благодаря этим незримым сетям понимания люди в буквальном смысле ходят и живут: они понимают, как сделает следующий шаг встречный человек и избегут столкновения, они понимают, что хочет сказать собеседник в той или иной ситуации и избавлены от крайне трудных объяснений множества обстоятельств. Они как родные в обществе – именно потому, что могут доверять, предсказывать поведение. И значительная доля этого доверия идёт из общего образования.

Это кажется общими словами, пока не взглянешь на конкретные примеры, когда такие ожидания обмануты. Можно видеть недовольное изумление в самых далеких от практической пользы и вреда ситуациях. Вот дама в магазине, она купила какой-то сувенир зодиакального смысла, что-то из восточного водного зодиака, и возмущается. Оказывается, парни-продавцы в магазине, которых там за крохотный прилавок набилось четверо – эти парни говорят, что это лошадь. Судя по извитому хвосту, которым заканчивается тело фигурки, при любом отношении к художественному гению это – морской конёк. Но парни не знают о таком, о такой рыбе даже не слышали, для них это лошадь. Как можно, возмущается дама, кошмар, они не знают про морского конька!

Джентльмен, не отличающийся расположением к полити-

ке правительства, критикует эту политику. Его молоденькая сотрудница, совсем девочка, спрашивает – а вот вы всегда критикуете, у вас все правители в России были идиоты, а вот есть кто-то, кого вы уважаете? Джентльмен на секунду замирает, застигнут – каков вопрос, а! – то тут же находится и с несколько победительным видом выдаёт: да, даже двое, Дмитрий I и Александр Фёдорович Керенский. «А это кто», – спрашивает немилосердная девочка. Быстро выясняется, что она никогда не слышала о Керенском. И сопроводительная лекция по истории периода, с зарисовками имевших быть событий – не оказывают на неё влияния ни малейшего, она этого ничего не знает на пять штыков вглубь. После мировой войны? Когда Берлин брали? Как, была ещё одна мировая война? Какая революция?..

У ларька, продающего фильмы, – две дамы, одна с ребёнком лет 12-ти (Первая дама), другая без такого же ребенка (Вторая дама). Первая снискала человека-паука, вторая – Героя нашего времени. Первая интересуется – что интересенького найдено. Вторая говорит – Герой нашего времени... Первая не понимает. Что это, спрашивает. Вторая поясняет – ну, Лермонтов... Первая не понимает: кто такой Лермонтов? Вторая говорит: не пугайте меня, – Лермонтов... (Явно ждет озарения.) Озарения не происходит. Первая даёт понять, что не знает и ждёт разъяснений. Вторая напоминает – Маскарад... Ну, Лермонтов... Ну, его в средней школе все проходят. Первая: и что, что-то интересное? Вторая

смущённо сворачивает разговор.

Таких историй можно вспомнить очень много. Дело вовсе не в том, что обязательно надо знать виды морских рыб и следует знать историю России с точностью до Дмитрия I. Та дама, что знает морского конька, вполне возможно, путает принтер и сканер. Тот джентльмен, что ужасается неизвестности Керенского, может быть, неотчётливо понимает, что такое роуминг. Дело не в том, чтобы сказать «как можно!». Можно всё, это известно уже давно и нет смысла повторять. Важны не конкретные пробелы знаний, а их общность. Люди ужасаются в таких ситуациях не из-за практического смысла отсутствующих знаний: те парни проживут без конька. Число значимых имён, которыми можно спокойно обмениваться с другим во время разговора, – падает. Людей пугает, что то, что они считают известным всем, – оказывается частным знанием. И тогда перед ними распахивается бездна социальной чуждости. Если люди вокруг не слышали о Керенском и о морском коньке – кто знает, что ещё они не знают? Они могут не знать чего угодно! И это ужас.

Для возможности коммуникации, для общения, для встречного движения умов, поддержанного языком, для согласованного поведения в обществе надо иметь какие-то общепонятные слова и общие знания. Общий набор понятий, который «знают все» (и он этим и ценен), общий словарь и общую картину мира закладывают в образовании.

Где же происходит такое обучение? Общему знанию? Не

так давно, в мире индустриальном, в мире людских масс, в котором имело смысл говорить о «большинстве»... «Большинство» обеспечивало небесмысленность демократических процедур, это большинство создавало осмысленность важнейшего социального института выборов, это было понятие в первую очередь политическое, но также и культурное... В этом недавно существовавшем мире такие общие понятия и общая картина мира создавалась школой. В том мире можно было сказать: в нас общего – десять классов, все мы похожи и подобны на уровне старшей школы, а потом начинаются непонятности и различия. Особенности профессионализации и жизненных дорог делают нас непонятными друг для друга, но на уровне десятого класса все мы одинаковы, мы помним одно и то же, у нас есть общие знания и была общая жизнь. Мы можем договариваться на этом уровне.

Так было ещё недавно. А теперь где можно отыскать ядро будущего общего словаря? Где создаются общие для всех реалии? Корпус ядерной области языка, всем понятного, на котором можно говорить? Кто даёт людям общую для них картину мира?

Подавляющее большинство людей уверены, что такой функции вообще нет. Ведь мир «на самом деле» общий, все видят и понимают одно и то же, так что совершенно естественно и бесппроблемно возникает понимание. Но если продумать эту концепцию общего для всех мира, благодаря которому можно предсказывать поведение других людей и

жить в обществе – ясно, что его надо создавать, что должен быть общественный институт, который занят созданием такого мира.

Сам собой, просто при совместном житье такой мир не получится – потому что в современном мире под вопросом как раз совместное житьё. Социальный мир атомизируется, замыкаясь в коробках квартир, пути получения информации различаются – и нет гарантии, что мой сосед живёт в том же мире, что и я. Поэтому банальный факт соседства, который прежде гарантировал общность социального мира, сейчас не гарантирует практически ничего, сосед может быть сколь угодно мне непонятен и непредсказуем.

Откуда же теперь берётся общий язык? Кто создаёт картину мира? Наверное, школа в этом участвует. Но если прежде она была едва не основным социальным институтом, который это делал упорно и целенаправленно, если прежде школа определяла самые общие и важные черты картины мира, то теперь её роль меньше. Кажется, значительную долю картины мира получают не в школе. А где?

Можно выдвинуть самые разные гипотезы. Может быть, телевизор говорит на общем языке. Очень может быть. Может быть, медиа и новостные программы создают ядро общих реалий и общего языка. По-видимому, телевизор всё ещё доминирует, но значительная доля людей получает картину мира в интернете. А интернет – не вещательное медиа (как радио, телевизор) и даже не тиражное (трансляционное;

газеты – тиражное медиа), там нет «общих программ». И разнообразие источников в сети очень большое. Группы людей выбирают для себя источники, которые будут формировать их картину мира.

По-видимому, «общей для всех» школы будет всё меньше. Функция формирования картины мира медленно перемещается между социальными институтами. Вот её делали школы, вот – ещё и газеты, вот добавился телевизор, вот и он уступает место новым формам. Эта важнейшая функция – создание общей для социума картины мира, из неё – предсказательной способности поведения встреченных членов социума, отсюда – социального доверия и уверенности в завтрашнем дне – прежде осуществлялась «сама собой», фактом соседского и родственного жития, а теперь – как прежде многие другие функции – становится отдельной, особенной, требует своего социального института. Ведь и образование когда-то получали «нигде», просто папа учил сына, мама учила дочку – вот и образование. Но общество стало сложнее и дифференцированней, и образование потребовало выделения специального социального института с особой функцией. Так и функция предсказания-доверия-получения картины мира – прежде получалась сама собой, а сейчас оформляется в отдельный социальный институт.

Происходит переход; общественная функция прежде осуществлялась одним социальным институтом, сейчас всё в большей степени другим, однако это мало осознано и не при-

влекает внимания, не ведёт к сознательным социальным усилиям. Поэтому трудно выговорить отчётливо, что же происходит сейчас. Можно сказать, что образование – это передача однотипных навыков и создание предсказательной способности относительно знаний людей в обществе, необходимая основа общественной жизни, основа доверия и согласованных действий в обществе. И можно добавить, что образование всё ещё выполняет эту функцию, но постепенно её всё в большей степени выполняет и другой социальный институт.

Итак, относительно недавнего прошлого можно сказать, что образование – это *процесс получения однотипных (одинаковых у разных людей) знаний*. Тут важно понимать, что это значит. Скажем, если человек разбирается в музыке и говорит достаточно сложные и продвинутое вещи, и если это человек образованный, я ожидаю, что он читал такой-то пласт художественной литературы – весь пласт. Из знания им чего-то в музыке я могу заключить о множестве фактов знакомства с литературой, наукой и т. п. Этот человек на определённом уровне представляет себе тенденции (европейской) архитектуры, он знает многие течения живописи, разбирается в элементарных основах естественных наук и т. п. Не может быть образованного физика, который не слышал имени «Шекспир», не может быть образованного филолога, который совсем не представляет оптической теории Ньютона. Не может быть образованного человека, который

бы не знал общий смысл теории Дарвина или самых элементарных сведений о физиологии, или о валентности, или о генетике, или...

Вот эта однотипная связность знаний и представлений и называется «образованием». Детальные и полные знания в какой-то одной области, не сопровождающиеся представлением об иных областях – не являются составной частью «образования», это знания сколь угодно детальные, специальные, продвинутые, но образованным человек с этими знаниями не является. Благодаря образованию можно предсказать, что знает человек, обладающий образованием. Это важнейшая черта образования.

Такое понимание образования было прежде, теперь оно сменяется совсем другим. Это понимание образования – его можно назвать *общим образованием* — ещё недавно оно было чем-то естественным, не подвергаемым сомнению наличным смыслом слова. А сейчас на обочине смыслов доживает и это значение, его ещё можно встретить, но сменился идеал. Если смотреть на мечты, то даже в мечтах об идеале «каким бы должно быть образование», – и то нет такого «общего образования». Сейчас общим местом является совсем иное: поток информации растёт, столько знать невозможно, физику не нужен Шекспир, это хобби, пусть ихтиологи знают морских коньков, человек не должен столько лишнего знать, жизни едва хватает, чтобы знать необходимое, а вот что необходимо – это и есть самое ценное знание, и в

погоне за ним проходят многие годы: индивидуальный путь выяснения, что же следует знать.

Очень кратко и пропуская многое весьма важное, можно высказаться так. Причина изменений в образовании – в изменении социального устройства. Образование как специальный институт возникло в элитарном обществе, это механизм воспроизводства элит. Потом оно стало опускаться в массы, работать в массовом обществе – и в процессе стало функцией государства, которое занимается всеми гражданами. Система образования была унаследована от элитного образования, всего лишь упрощена, но в целом выстроена по прежнему алгоритму. Однако в обществе нового устройства результаты работы такого алгоритма были уже иные. Затем стало исчезать общество большинства, и вместе с ним рухнула необходимость однотипного образования. Стало слишком много направлений специализации, в обществе стал последовательно использоваться критерий эффективности, что привело ко всё более ранней специализации. Эти процессы ведут к обрушению единого общего для всех образования.

Ещё некоторое время ситуация с образованием держалась благодаря социальной инерции. Дети получали связность знаний из семьи, когда эту связность уже не могли дать особые образовательные институты. Это происходило согласно прежним инерциальным социальным механизмам – «этого стыдно не знать». Нечто выучивалось в образова-

тельных институтах, а прочее досказывалось дома, в семье. Потом и эта возможность стала работать всё хуже – слишком разными стали семьи; слишком отличались социальные траектории отцов и детей, слишком очевидно стало, что то, без чего не мог прожить отец, просто совершенно излишне для сына.

Благодаря той же социальной инерции всё ещё существуют институты общего образования. Они работают уже вопреки устройству общества, а не благодаря. Люди разное получают в семьях, они различно воспринимают доступные источники информации, они разное выучивают даже в ситуациях одинакового урока. Источником образования давно уже являются не только образовательные институты, знания приобретаются самыми разными путями. Осталось лишь немного общее, что ещё удаётся преподавать.

И теперь у нас ситуация массового безобразования. При этом осталась традиция говорить о получаемом образовании и некоторых его институтах. Ведь неудобно сказать, что сейчас практически почти нет образованных людей – высшее в иных странах больше половины населения получает, как же так – человек закончил университет, учился хорошо и даже отлично – как же сказать, что он без образования.

Однако это так. Хотя образовательные институты есть и школы стоят, о разрушении образования можно говорить, если смотреть именно на результат. Достигается ли результат – можно ли быть уверенным, что человек, имеющий та-

кое-то образование, обязательно владеет определённым пакетом знаний? Или следует создавать другое понятие об образовании, с совсем новыми свойствами?

Сейчас дыры в знаниях могут быть любой глубины и формы. Нельзя студентам, будущим физикам, социологам или биологам запросто привести пример из классической литературы – очень может быть, что никто не слышал даже фамилий этих авторов. Нельзя привести историческую параллель – придётся рассказывать *ab ovo*. Нельзя ожидать, что человек, знающий весьма хитрую и продвинутую штуку в такой-то области – знает хотя бы элементарные вещи в другой, близкой или далекой. Может, знает. Может, нет. Это случайно получается, человек может наткнуться, а может пропустить. Нет никакого механизма, чтобы он знал с гарантией. Такой гарантирующий механизм назывался «образование», и больше его как социального института не существует. Некоторое время была ситуация, когда отдельные люди личными усилиями образование приобретали, вопреки социальной обстановке, но их стало слишком мало, чтобы говорить об этом как о социальном феномене. А потом независимо от их личных усилий образования (в прежнем значении понятия) не стало.

Возможны недоумения – кто определит минимум знаний, откуда мнения о необходимых границах и прочие вещи. Кто это решил, что необходимо знать, а может, я считаю, что необходимо знать другое. Да, это обоснованные возражения

– но связанные с непониманием сути дела. Тут мысль не в том, что есть некий минимум, который должны знать все, и потому имеет место спор о том, что в него должно входить (пустим мы туда Писемского или не пустим; надо ли давать Набокова, или тектонику плит, или фракталы). Все такого рода споры глубоко вторичны по сравнению с сутью образования.

Образование в том смысле, который был выработан обществом к XX веку, прежде всего характеризовалось единообразием, это один и тот же набор знаний, который есть у всех. То, насколько этот набор соответствует ожиданиям о минимуме – дело десятое. Дальше можно спорить, хорошее ли образование без Писемского, или без Достоевского, или без Марло, или без Ламарка – но это уже спор о наличном образовании с рассмотрением его качества. А у отсутствующего предмета нет качества. Если образования нет, если разные люди знают разное, то нет необходимости спорить о том, что должно входить в минимум. Заостряя: в образовательный минимум может входить что угодно, если этого мало – будет плохое образование, но оно будет.

Потому что это не каталог библиотеки, а общественный институт. Общество в целом (и его отдельные слои) вырабатывают представления о классике, о списке классических произведений, о необходимом минимуме. Когда люди поколение за поколением получают образование, эти вопросы (о том, что должно входить в программу образования) так или

иначе решаются. Дело не в том, что вопросов не остаётся, дело в другом. Сейчас вообще таких вопросов нет. Люди уверены, что они свободно и раскованно, в меру интереса получают знания «из интернета», и то, что они что-то знают, и есть основания для того, чтобы считать себя образованными. Или они считают себя образованными, потому что хорошо работают. Или потому, что успешны. Или потому, что другие знают меньше.

Между тем никакая стопка знаний – правильных, детальных, научных и т. п. – не является аргументом в пользу того, что данный субъект образован. Только однотипность и связность, только наши ожидания, что раз он говорит «вот это», то, следовательно, он знает и «вон то» – только это является критерием образования. Прочее называется иными словами – человек имеет специальные знания, достаточные для такой-то деятельности, имеет хобби и проч. Но это не образование.

Возродится ли феномен образования снова, на каких-то иных основах, как он будет вписан в культуру и социальную жизнь?

Есть ещё одно понятие, с которым может быть спутано образование. *Системное* знание предполагает содержательную и логическую связность. Системность знаний – это содержательная связность. То, что человек может применять знания, полученные в одной области, к другой. Что человек понимает, как связаны его знания одного дела с другим де-

лом. Системность знаний – иная категория, оцениваемая положительно, но не необходимая для понятия образования. Я не предполагаю, что между теорией Ньютона и книгами Тургенева есть логические связи, дело вообще не в этом. Для факта наличия образования характерна как раз содержательная бессистемность и наличная однотипная связность знаний. Несмотря на то, что понятие «готики», теория Галилея, концепция Дарвина и т. п., не связаны ни логически, ни содержательно, – знание их всех образованным человеком свидетельствует об образовании. Это не система знаний, а однотипность знаний у разных субъектов.

Почему *образованность* и *системность* являются разными качествами? Кратко говоря: потому что образование не служило узкой функциональности. Если бы образование было для одной специальной цели, для получения знаний в определённой области, можно было бы использовать критерий эффективности и был означен вопрос, зачем нужны такие-то знания, можно заняться выбрасыванием ненужного, специализацией – этой дорогой мы уже прошли до конца. Так что не содержательное умение перейти к близкой теме, установить связи в предметном мире является критерием образованности. Тут критерием служит вообще не решение задач. Системность знаний – довольно близкое к понятию образования прекрасное качество, просто оно не говорит об образовании, о наличии образования. Как наличие больших и детальных знаний в какой-то области или успешность в специ-

альной деятельности ничего не говорят о наличии образования. Это просто другое качество.

Образование, с той стороны, с которой мы сейчас рассматриваем это явление – это не «знаниевая» характеристика, а социальная в связи со знанием. Её смысл – в устойчивости и предсказуемости общения, или – если так непонятно – в предсказуемости социальных контактов. Образование придаёт обществу прозрачность и устойчивость, общество вместо туманной мглы предстаёт как прозрачная среда общения. В таком обществе можно не манипулировать, а принимать решения, договариваясь между собой. Если этот человек знает «вон то», он – раз он образованный – с гарантией знает ещё целый слой разнородных знаний и в разговоре с ним я могу уверенно опираться на множество знаний, которые у него есть. Я могу приводить поясняющие примеры и аналогии из других областей знания. Я могу ссылаться на закономерности из разных областей жизни. Он меня поймёт, потому что образован так же, как я.

Образование – способность человека быть предсказуемым в общении, такого человека легче обучать и с ним легче договариваться, раз известно, что он знает. Взаимная *договоропригодность* в обществе обеспечивается наличием образования. Любое объяснение предполагает некие основы, от которых отталкиваются или среди которых ищется брешь. Если нет того, что называется «основой» общей культуры – невозможно за вменяемое время объясниться. А основа –

это не «элементарное само по себе», а то, что я знаю, что он знает. Если образования нет, общество – это среда манипуляций и средств подавления. Если образование есть, возможны договоры, рациональные объяснения, прозрачность относительно мотивов и соглашения о действиях.

В современной ситуации «эффективных знаний» невозможно знать, какие провалы знаний имеются у собеседника. Он может не знать чего угодно. Если его спросить, знает ли он нечто, он скажет, что знает – потому что он просто даже и не представляет, что такое знать то, на что он подписался. Поэтому так затруднительны сейчас разговоры людей – невозможно прогнозировать, где твой собеседник заведомо не поймёт твоих аргументов, точно не имеет опыта и т. п. При любой степени честности собеседник не может этого сказать – он не знает, что такое иметь образование и потому не представляет, что должен бы знать и на какую глубину. Нет никакого критерия – на какую глубину в данной теме проникло его случайное чтение. Чаще всего – ни на какую.

Как сказано, образование – это одинаковость знаний у разных людей, делающая возможным и предсказуемым общение. Это социальная характеристика. Нельзя быть индивидуально-образованным. Можно очень много знать, иметь системные знания и т. п., но это не образование, если некому пользоваться указанной предсказуемостью. Понятие образование похоже на понятие температуры – как нельзя говорить о температуре атома, так нельзя говорить об образовании

отдельного человека. В обществе необразованных бессмысленно понятие индивидуальной образованности (хотя могут быть индивидуальные познания). В отсутствие социальных институтов образования нельзя иметь образование – оно не работает и потому не проявляется.

Поэтому в наличной ситуации необразованного общества люди с любым «бывшим» образованием – необразованные (пусть и много знающие или ещё иным образом «хорошие»). То есть образование можно получать «индивидуально», прикладывая личные усилия – когда есть социальный институт образования и принятый стандарт знаний. Тогда этот стандарт можно выучить в одиночку. Если принятого стандарта нет, понятие индивидуального образования становится бессмысленным. И тогда люди с разными знаниями, большими и маленькими, оказываются в равной степени без образования, без языка взаимного общения. Когда нет общего языка, нет смысла говорить, кто тут не знает язык (общий для всех). Его все не знают.

Получается, сейчас образования нет ни у кого. А образование – это не предмет спеси и претензий, а важная социальная характеристика устойчивости общества. Полвека назад можно было сказать, что у нас «общество десятиклассников»: у всех (почти) имелась общая основа знаний на уровне средней школы, дальше начинались специализация, разноречие и непонимание. Ситуация сильно изменилась: очень многое из весьма обычного набора знаний берётся вне шко-

лы, берётся многое различное. Пожалуй, за общие для всех классы школы поручиться уже нельзя. В «общих для всех классах образования» можно измерять степень взаимопонимания в обществе. Сколько их осталось? 8? 6? 4?

Пожалуй, если говорить в этой шкале: общей осталась начальная школа. Там учат начальным интеллектуальным умениям. После этого младшего школьного возраста человек учится понимать мир. Кто его учит? Школа?

Медиа как источник картины мира: вместо университета и школы

Начальная школа и некие фрагменты средней всё ещё работают в качестве института, создающего часть общей картины мира. Потом эту картину мира используют множество раз: люди общаются друг с другом, сближаются, работают, подчиняются правительству, ходят на выборы и прочее — благодаря общей *картине мира*. Что за социальный институт её производит, если школа это делает в не слишком значительной степени?

Лжи нет, поскольку нет правды

Прежде авторитетную картину мира, на которую ориентировались люди, давал Университет. Так можно назвать социальный институт, овеещающий познавательную и образовательную функцию науки. Ученые выясняли, как устроен мир, и в популярных лекциях рассказывали об этом устройстве дивящимся обывателям. Сейчас социальный мир стал иным, и обыватели получают картину мира не от ученых и не из университета.

Картину мира школьникам, а затем и взрослым дают *масс-медиа*.

Мы живем в мире медиа. У нас дети получают образова-

ние из медиа, там получают картину мира, картину социальной реальности, узнают, как всё устроено, как всё работает и каковы люди – из мира медиа. Это новая социальная реальность. Сотню лет назад мир был другим, а ещё пару сотен – ещё другим. В мире медиа у знаний, у информации довольно специфическое устройство.

Что такое медиа? Иногда, по старинке, думают, что это прежде всего газеты. Ну да, ещё телевидение. На деле медиа – в смысле форматов – включает газеты и книги, телевидение, радио, интернет (и поэтому сетевые медиа), кино, видеоролики, а также многие мелкие жанры. К медиа тяготеют многие сопутствующие продукты мира развлечений – произошедшие от аниме, от манги, от компьютерных игр, и многие другие продукты и службы. Мир медиа очень обширен, и он продолжает порождать дочерние жанры в плотной среде других социальных институтов. Например, в науке представлено много продуктов медиа. Они входят в состав грантов, они являются презентациями, они включаются в отчёты, они – это популярные статьи и книги о науке и открытиях, и они же – представленные в сети сообщения о научной деятельности. И, разумеется – не только наука: в бизнесе, в правовой и государственной деятельности, а уж среди развлечений – там всё пронизано медийными импульсами.

В мире медиа суждения об истинности сообщения неадекватны, *не означены*. Суждения об истинности сообщения в мире медиа не относятся к вещам, которые можно знать. То

есть неверно думать, что в мире медиа много лжи – это не так. В мире медиа нет правды. Вообще. Поэтому в этом мире нет лжи. Поэтому там бессмысленно спрашивать, правда ли «это». Причина: не существует средства узнать это. Понятие правды не означено, поскольку понятия «правда» в мире медиа нет, а если определить правду какими-то немедийными средствами, выяснится, что не существует способа убедиться в том, правда ли это. Мир медиа – это совсем другой мир по сравнению с миром истины.

Надо понимать, до каких границ простирается мир медиа, кто полностью погружен в мир медиа. С одной стороны, границей мира медиа являются некоторые (небольшие) фрагменты личного практического опыта. Другой берег мира медиа – достоверное научное знание. И важно не путать: если вы являетесь учёным, граница вашего мира медиа проходит (может проходить в лучшем случае, если вам повезло с наукой и если вы лично очень талантливы) примерно по границам вашей узкой специальности, в несколько другой области вы на тех же правах, что все остальные в мире медиа. И насчет авторитетов. Президенты, главы разведок и т. н. осведомлённые люди (эксперты) полностью погружены в мир медиа. То есть ни президент страны, ни глава разведки, ни «осведомлённое лицо» ровно ничего важного не могут знать из т. н. «мира на самом деле». Любые суждения экспертов и отчёты разведок – крайне податливая штука, регулируемая в пользу невнятных целей. Не только мелкий жур-

налист не знает, как на самом деле обстоят дела с тем, о чём он пишет – самый влиятельный президент знает немногим больше. Причём не по лени какой – он не может, у него попросту нет средств.

Это не значит, что нельзя поставить никакой фильтр и нельзя решительно ничего знать о достоверности источника. Понятно, что местное издание, удалённое от места, где происходят события, не имеет корреспондентов в центре действия и перепечатывает чужие новости. В этом смысле издание центральное «авторитетнее» местного, издание, имеющее корреспондентов, авторитетнее прочих. Но в любом случае существует информационная политика, она формируется очень непрозрачным образом, и на каждом шаге там рассматриваются совершенно иные соображения, никак не о «близости к правде». Изучая обстоятельства сообщения в медиа, можно узнать много занятного и неожиданного. Узнать строение групп влияния, разных интересов вокруг данной новости, соотношение выгод, которое завязано на данном новостном сообщении. Но нельзя узнать, было ли событие и как оно происходило. Нет средств. Причём тем, кто определяет информационную политику, истинное положение дел неведомо точно так же, как и удалённому читателю. Ни один из властных людей, определяющих информационную политику, не только не знает – ни при каких усилиях не может узнать, что произошло на самом деле. Нет средств.

Фундаментальные причины такого положения дел: 1) у

нас сложное общество, 2) у нас такие медиа. Сложное – значит, редуцированное то по причинам, то по следствиям. Многие причины могут иметь одно и то же следствие (эквивифинальность). Многие разные следствия могут иметь одну причину. Общество не состоит из однородных элементов. Это сложная сеть гетерогенных механизмов, разного размера, разного устройства и возраста. Никакие «в общем случае» и «при прочих равных» не работают.

И в этом сложном обществе действуют медиа очень специального устройства. Такие медиа образовались, когда в новостном формате была сделана ставка на *сенсационность* (которую доброжелатели считали ставкой на срочность, а на деле – на «впечатляемость»). Другой раз это было сделано, когда в *новостной* формат перешли практически все медиа. Ещё раз это произошло, когда в социальном механизме медиа заняли место механизма с *положительной обратной связью*, который усиливает любой сигнал. Такая ситуация ведёт к взрыву, и медиа в социальном устройстве современного общества изолированы от всех серьёзных механизмов принятия решений (чтоб не рвануло) и присоединены ко всему, что требует накачки «энергией». Ситуация, в которой медиа стали образовательным инструментом, формирующим картину мира, сложилась «случайно», творцы мира медиа этого не планировали, так получилось. Но теперь это работает.

В связи с таким устройством нашего социального мира

одним из важнейших умений является вовсе не фильтрация новостей соответственно их правдивости. Когда на входе много информации из источников, которые все не имеют отношения к правде, никакой фильтр не сработает. Тут нужно другое умение: воздержание от суждения. Это не просто и вовсе не банально – это мало кто умеет. Потому что мычать «не знаю» просто, на всё говорить «фигня» просто – и это совсем не то. Воздержание от суждения: *сохранение вопроса* в агрессивной среде не имеющих отношения к истине ответов.

Как жить в мире медиа? Можно ли получать хоть какие-то ответы о чём-то? Да, разумеется. Во-первых, существует доказательное знание в науке. В науке много также и бездоказательного знания, и это вовсе не всегда гипотезы, но иногда даже общепринятые теории, и внутри науки очень много влияний из мира медиа. Более того, по мере цифровизации науки и перехода её на «полностью количественный» формат роль мира медиа в науке будет расти. Причина: утрата рациональности. Цифровизация науки – это утрата её рациональности. Это вовсе не парадокс, а рекламируемое свойство: каждый скажет, что дигитализация, опора на количественные показатели происходит из экономии (мышления), чтобы вместо долгих и мутных, трудных и неясных разборок быстро прийти к чёткому знанию. Это знание быстрое, точное и нерациональное.

Фундаментальные понятия науки имеют «качественное»

устройство, потому что созданы для понимания. По мере утраты навыков рациональности будут появляться понятия, сделанные по лекалам мира медиа, тем самым знание будет в самом деле точным, количественным и бессмысленным. Оно будет не нужно и не приложимо ни для каких задач, кроме весьма искусственно выстроенных внутри таким образом сделанного медиа-знания. В принципе похожую эволюцию обесмысливания уже прошла схоластика, там много отличий, но некоторые черты общего развития можно различить. Так что наука вовсе не железная стена, ограничивающая мир медиа, а растворимая масса, всё быстрее подающаяся. Это важные оговорки, во многих областях рациональной науки уже почти нет, во многих её доля быстро падает, но пока ещё доказательное знание существует. Это не «истинное» знание, это только доказательное знание. Вот про него можно строить суждения о вероятности того или иного варианта, можно фильтровать источники по степени надёжности. Для мира достоверного научного знания эти операции означены, для мира медиа – нет.

Во-вторых, не в том дело, что в современном мире не найти истины, просто её нет в мире медиа. Новые факты и значимые знания можно выделять из мира медиа, если у вас имеется собственная картина мира. Вы её сделали, вы за неё отвечаете. Кто называет свою картину «научной» или ещё каким-то образом пытается подчеркнуть её сверх-авторитетность (религиозная, из откровения, из предания и т. п.) –

ошибается или обманывается. Никакой «общей научной картины мира» нет, хотя многие крупные творцы науки потратили много сил, выстраивая личные картины мира на основе данных науки. С этими картинами приятно ознакомиться, на них можно учиться. Если вы на основе собственного опыта, собственных размышлений и привлекая доказательное знание, выстроите собственную картину мира, вам станет яснее, как именно искажается реальность на том или ином участке мира медиа. Этот мир неоднороден – если вы узнали некую закономерность искажения, ни из чего не следует, что на другом фрагменте будет действовать тот же закон искажения. Неверно, что все вруают, неверно, что все негодяи и т. п. Каждый раз, если хочется что-то понять, надо разбираться заново. И очень важно помнить, что результат является правдой только если принимать вашу картину мира. Другой человек, имеющий другую картину, не примет ваших доказательств – они для него не доказательны. Он не примет ваших данных опыта – не поймёт или имеет другой опыт.

Поэтому в социальном мире довольно бессмысленны операции, корнящиеся в мире достоверного знания. Нет смысла не верить, если нет пруфов. Нет смысла требовать доказательств. Нет смысла ждать экспериментов. Это всё может быть проделано, и вы останетесь на руках с явной ложью, которую вы из-за ошибок вашей системы примете за правду. Люди, которые в интернет-дискуссии вдруг с видом победи-

теля возглашают «бремя доказательств на том, кто говорит» и пр. – это просто люди невежественные, решившие смеяться на похоронах. Все эти правила работают только внутри научного сообщества и совершенно бессмысленны в иных социальных средах. Они не помогают и не смогут помочь отыскать правду. Сколько бы вы не совершали плавательные движения на песке, на песке вы будете двигаться с помощью этих движений крайне плохо. Они просто не для этой среды. Вы можете иметь представление о верном устройстве мира. У вас нет средств сделать его интерсубъективным. Представление о верной картине мира с необходимостью включает в себя устройство наблюдателя, наблюдатель с иным устройством увидит иную картину. В этом смысле картина мира и истинные знания не могут быть даны вне некоторых черт организации познающего. Человек с иным идейным устройством может быть *воспитан* к истине, но ему нельзя *представить доказательств*. Это было бы слишком хорошо; достаточно уже того, что каждый человек сам не отрезан от истины и может её отыскать. Найти её в социальном мире и легко транслировать через социальный мир другому человеку не удастся.

Единственное (и на самом деле весьма важное), что можно найти в мире медиа – это истинно наличные в нём мнения. Важно знать, как делают новости, как устроены механизмы мира медиа (и тем самым мира публичной политики), и не менее важно – каковы существующие мнения. Причём

мнения конкретных людей лучше мнений корпоративных. В мнениях издательств, экспертных комиссий и пр. обычно нет ни логики, ни рациональности. Это просто мешанина. В личных мнениях можно отыскать существующие точки зрения, картины мира и способы построения рациональных суждений. Зная эти составляющие, можно понять нечто о социальном мире – о том, каков он. Мир медиа ничего не сообщает об истинном положении дел или о «настоящей правде», настолько ничего, что даже неверно называть его сообщения ложными. Но он может свидетельствовать о себе самом. Через него можно увидеть людей. Больше мир медиа низачем не нужен.

Из этого, между прочим, следует, что в мире медиа скрывается социальное будущее. Поскольку и насколько будущее конструируется и проектно достигается, оно создаётся в мире мнений. В соответствии со своими представлениями об устройстве мира и своими ценностями, мечтами, люди стараются строить будущее – и иногда у них что-то получается. Обращаясь к миру «на самом деле», мы можем отыскать лишь возможности, и больше ничего. А силы, вслед за которыми возможности осуществляются, истекают из мира мнений. Нет смысла погружаться в мир мнений и читать чьи-то надежды и мечты, если интересно, что было и что есть на самом деле. Но если интересно, что будет – обязательно придётся войти в этот странный мир.

Мир медиа отделен непроницаемой стеной тумана от «ми-

ра, где есть нечто на самом деле». Зато в нём можно видеть на самом деле существующие мотивы, ценности, способы рассуждения, то, что люди допускают как возможное, на что они собираются так-то реагировать, что они считают невозможным, то, о чём они не думают, потому что не умеют – это мир белых пятен, куда мысли людей не заходят, и чёрных мешков, куда мысли сваливаются, мир вершин, которых достигают и мир бескрайних однообразных равнин тиражируемых мнений. Люди ведь существуют на самом деле, и их устройство верно (хоть и с искажениями) отображается в мире мнений. Как говорится – какая разница, что ты лжёшь, ведь лжёшь именно ты.

Медиа: плата за недоверие

Средства массовой информации возникали для распространения сообщений. Очень быстро медиа приобрели политическую значимость. Правительство сообщало официальную точку зрения населению. С другой стороны, масс-медиа должны были стать мощной просветительной силой, особым элементом культуры, соответствующим времени массового общества. Все прежние каналы распространения информации были элитарны, и об успехах наук могли знать лишь верхние слои общества. С появлением масс-медиа стало возможно транслировать научную картину мира в самые широкие слои населения.

Итак, медиа сообщают «всем» о произошедших событиях и разносят информацию об успехах культуры – о достижениях наук, открытиях и пр. Почему же медиа так не нравятся? Обычные обвинения в адрес СМИ: они-де скандалисты, публикуют грязные материалы, оказывают деструктивное влияние на культуру, и далее по списку: «чернуха», аморализм, нигилизм, нагнетание психоза... И врут, врут, врут.

Можно присмотреться, как же именно работают медиа, какова механика их обращения с информационным сигналом. Будем смотреть не на внутреннее устройство того или иного органа медиа, а на то, как этот чёрный ящик взаимодействует с общественным окружением. Получается интересная картина: практически на все общественные институты, с которыми медиа связаны, они воздействуют так, что усиливают «возмущения», усиливают сигнал. В теории систем это называется «положительной обратной связью».

СМИ усиливают воздействие общественного мнения; влияют на власть и на избирателей, артикулируя и усиливая имеющиеся тенденции и разногласия; формируют и усиливают политическую жизнь; благодаря СМИ власть может сильнее влиять на народ; СМИ тиражируют и навязывают всему обществу интересы малых групп; раздувают скандалы; изменяют сам народ, подчеркивая и формируя его ценности, культуру, воспитывая и направляя, провоцируя социальные протесты...

Тем самым оказывается, что СМИ есть универсальный

усилитель сигналов и действий в обществе. Что же это означает для общества? О свободной печати когда-то говорилось, что она должна в демократическом обществе выполнять функцию отрицательной обратной связи, сообщая «верхам» о тех процессах, которые идут «внизу», и позволяя разумно регулировать управляющие воздействия в целях сохранения устойчивости системы. Известно, что отрицательная обратная связь называется также регулирующей. При отрицательной обратной связи «перегрев» какого-то блока схемы вызывает ответную реакцию, снижающую его температуру до нормальной (термостат, холодильник). Отрицательная обратная связь – механизм устойчивости системы.

Но масс-медиа выполняют совсем иную работу – работу усилителя. А что такое положительная обратная связь? Это, попросту говоря, взрыв. Медиа связаны со всеми блоками общества, и на каждом цикле работы системы подают на каждый блок сигнал, усиливающий любое появившееся отклонение от устойчивого состояния. Любая ошибка разрастается, раздувается, «перегрев» усиливается до тех пор, пока систему не разорвёт в клочья.

Не удивительно, что в целом деятельность медиа оценивается как негативная, что позитивом считается "нейтральность" СМИ. В качестве усилителя СМИ безответственны, их интересует только усиление передаваемого воздействия, а не его суть и роль. Медиа – катализатор, «разгоняющий» процессы в обществе до критического предела.

Отсюда становится ясным, как должны реагировать на действия масс-медиа общественные институты (и ответственные граждане). Если в системе имеется постоянно действующий усилитель, увеличивающий рассогласование частей и усиливающий все ошибки, надо его «тормозить». Специального тормоза для СМИ в системе демократического общества не предусмотрено (цензура отсутствует, по крайней мере в теории). Значит, тормозить приходится всем блокам вместе, причём неспецифическим образом – кто как умеет. Отсюда с необходимостью следует, что, спасая общество, все общественные институты как один тормозят действия медиа, как могут, и (со своей точки зрения) выполняют этим чрезвычайно важную функцию – увеличивают устойчивость общества. Чтобы общество, в котором существуют такие СМИ, могло существовать, от СМИ надо утаивать информацию, если просочилась – опровергать, сотрудников СМИ – ругать и выгонять, откуда можно, и посылать, куда нельзя – в общем, противодействовать всеми способами. А то взорвёмся.

Так выглядит ситуация, если просмотреть мнения различных людей, выражающих недовольство СМИ. Если принять, что всё так на самом деле и есть, возникает вопрос – отчего же не изменить медиа, чтобы они были не скандальные, а сообразно реагирующие, позитивные, культурно-просветительные и обществу полезные? В чём причина столь вредного для общества характера медиа? Как же получилось, что

замысленная отрицательная обратная связь была перестроена на положительную и вместо стабилизирующего эффекта «четвёртая власть» работает на взрыв окружающего социума?

Можно подумать, что причина – плохое качество людей, работающих в медиа. По корыстным причинам плохие журналисты и редакторы изменяют сообщения зловредным образом, делая их скандальными, раздражающими, воспаляя общественную ткань. Однако, немного подумав, можно сообразить, что плохих людей среди журналистов ровно тот же процент, что и среди других групп населения. Особое внимание к «жареным» фактам, стремление «раздуть» истории и «подмачивать» репутации входит в число профессиональных требований, предъявляемых к журналистам. Коп должен быть настойчив и иметь хватку бульдога, а журналист – нахален и пролазлив, как комар. Работа такая. От журналиста требуется давать «горячие» материалы, сенсации, новости. За это идёт конкуренция профессионалов, этого требуют издатели и редакторы, считающие (не без оснований), что этого хотят читатели и зрители.

Редакторы и издатели тоже не годятся в «плохиши» – они, как и журналисты, стремятся соответствовать профессиональным требованиям, конкурируют за новости с другими изданиями. Любой конкретный человек из масс-медиа – журналист, редактор или издатель – начини он действовать не так, как принято в этом профессиональном поле, сразу ока-

жется «плохим профессионалом» и будет вытеснен успешными конкурентами, умеющими подбросить читающей публике свеженький скандал. Медиа устроены так, что положение в структуре взаимосвязанных функций выбрасывает из системы любого «реформатора».

Так что же, дело в «устройстве» медиа? Например, ясно, что и меньшинство людей, предпочитающее культурные и научно-популярные программы, и огромное большинство, ждущее футбол с сериалом, – все ждут от медиа новостей. Новости – это основа всех масс-медиа, любой направленности. А у новостей своя технология, и она определяет лицо СМИ. Новость должна быть значимой, привлекать внимание – и медиа гоняются за сенсациями. Новость должна быть свежей – и у медиа нет времени проверять информацию. Конкуренция за новости заставляет метать публике самые свежие, горячие новости – и многие из них оказываются ложью. Ложь и неточность – плата за скорость подачи новостей.

Публика ориентируется на новизну, и этим в значительной степени определяется положение медиа, которые этот спрос на новизну горячат, поддерживают, раздувают... Пресса – это предприятие, торгующее новостями, и даже более того: сейчас масс-медиа – это *механизм, производящий новости*, назначающий, чему быть новостями, какого масштаба, в каком числе... *Новость – это то, что сделано в медиа как новость и объявлено новостью.*

Значит, виновата публика? Получается, что народ свои-

ми неуместными желаниями, интересом к новостям, скандалам, клубничке и чернушке – разрушает систему общественных институтов, поощряя СМИ в их дезорганизирующей работе? Что здесь сказать... Народ в качестве читающей публики не представляет единства. Большинству нравятся жареные факты, меньшинству – взвешенный и вдумчивый культурный разговор. Естественно, большинство изданий ориентируется на большинство подписчиков.

В поисках виноватого мы добрались аж до самого народа, выше некуда. Но если последним виновником чернухи в эфире оказался известный человеческий интерес к новостям, если трупы, убийства и изнасилования на экране – это издержки ударного производства новостей... Тогда все попытки решить ситуацию будут паллиативами.

В механизм медиа можно встроить внешний тормоз – цензуру – но принципиально ничего не изменится, только греться наш социальный механизм будет сильнее да пахнуть будет палёным – от трения «всеобщего усилителя» о тормозные колодки. Может, попробовать снизить значимость медиа, уменьшить силу четвертой власти? В принципе, хорошее решение, многие его предлагают: пусть они усиливают и взрывают, но, знаете, так слабо-слабо, чтобы не заметно. Идея эта напрашивается: раз медиа усиливают колебания общества и норовят пустить его вразнос, такую деталь из механизма общества правильно было бы удалить. Но почему же этого не делают? Роль медиа в обществе, напротив, воз-

растает. Неужели никто ничего не видит и не догадывается? Или у медиа есть какие-то ещё функции?

Попробуем разобраться в устройстве «машины медиа». СМИ – *усилитель и ускоритель* процессов в обществе, и поэтому воздействия медиа по большей части *разрушительны*. Зачем людям и обществу нужны «легкоусваиваемые горячие новости», которые ведут к социальному краху? Нет, конечно, можно демпфировать воздействие медиа. Можно выстроить общество так, чтобы разрушительные воздействия по возможности не задевали важные управляющие узлы.

Общество управляется тем, что не зависит от медиа (или зависит минимально), и напротив – то, что от медиа зависит в крайней степени (например, общественное мнение) оказывает незначительное влияние на управление обществом. То есть общество в значительной степени устроено недемократическим образом, и именно это обстоятельство тормозит разрушительное влияние медиа. Но зачем же делать такой сложный механизм? Чтобы разобраться в этом, нам надо сначала взглянуть на то, на чем строятся социальные отношения.

Основу ткани, на которой держатся социальные отношения, составляет *доверие* — к тому, что обязательства будут выполняться, что отмеченные ранее регулярности продолжат своё существование, что люди в большинстве своем те, за кого они себя выдают – словом, уверенность, что завтра все будет идти примерно так, как сегодня. Основой об-

существенного бытия является *антиконспирология*. На самом простом уровне моё доверие подсказывает мне, что если я пойду в булочную, то найду там хлеб, а если в аптеку – лекарства (90-е годы намекнули, что *бывает* и иначе). Работа человека – в любой должности и статусе – проникнута огромным количеством актов доверия к окружающим – что они сделают то или это, без чего никакая работа невозможна. Доверие к вещам и людям – это чувство, обращенное в будущее, и каждое наше действие в социальном мире приобретает силы в этом безотчётном доверии. Все наши действия, планы и надежды – даже самые деловые и неромантические – основаны на доверии к миру и людям. Самый недоверчивый человек живет с помощью доверия, иначе он не смог бы начать ни единого дела, потеряв уверенность в его продолжении.

Причина проста – мы живем не поодиночке, а совместно, а совместная жизнь невозможна без какого-то минимума договорённостей, уверенности – т. е. доверия. Но современный мир устроен совершенно не способствующим доверию образом. Он очень быстро изменяется, причём самым непредсказуемым образом. Это одна из самохарактеристик современности, обычно подаваемая со знаком «плюс» – то, что современность лабильна, гибка, изменчива... А обратная сторона этой «гибкости» – истончение социальной ткани, дефицит доверия к людям и к миру, на котором стоит общество. Дело, разумеется, не только в быстроте изменений, но кого

сейчас надо убеждать в том, что социальный мир становится все неприветливее к человеку и доверять ему всё труднее... *Новизна есть характеристика, обратная по отношению к устойчивости.* То, что в современном обществе возникает много нового, есть другая формулировка того факта, что общество теряет устойчивость, предсказуемость, а члены общества не могут доверять существующим социальным формам.

Вернемся к СМИ, к аппарату производства новостей. Новость – это форма, накладываемая на материал обыденности. Это является прямым следствием из положения о том, что новость есть то, что создают медиа. Нет самих по себе новостей, которые медиа «находят», как грибы. Ситуация иная: есть течение обыденности, в котором медиа выделяют определенные фрагменты, оформляя их в качестве новостей. В результате оформления, наложения *рамки*, выделяющей новость, и образуется собственно новость – которая тиражируется, рекламируется, целенаправленно преподносится определённой аудитории читателей. После этого в социальном мире образуется нечто новое.

В первую очередь «новым» является, конечно, сама «новость» – но не только она. Кусок меди, подвергнутый обработке скульптором, приобретает форму и получается медная статуя – нечто новое, не существовавшее в исходном куске меди. Так и в результате присвоения формы – создания новости – образуется и новый фон, подразумеваемый этой но-

востью – *фон обыденности*. Это уже *новая обыденность*, не та, что была раньше – изменённая внесением новой формы. *В результате наложения рамки выделения события образуется не только новость, но и фон*. Само производство новости, которое в простейшем случае заключается в выделении куска обыденности рамкой с подписанным на рамке заголовком «новое» – это выделение кусочка реальности тем же самым актом выделения нового создаёт и фон – которого прежде не было.

То, что не попало внутрь рамки новости, считается известной всем обыденностью. Это воспринимается как «неновая» обыденность – в ней подчёркнуто то качество, что она *не новая*. И этим подчёркивается, что всё, что **не сказано** в новостях, есть **не новое** и потому известно зрителю. Гражданин сам выполняет работу, начатую медиа. Он рассматривает обыденную повседневность, своё окружение через фильтр новостной ленты, выделяя сообщённое ему «новое» и наделяя всё, ему не сообщённое, качеством «привычная обыденность». Так образуется с помощью масс-медиа **суррогат** обыденного мира: он соткан из представления о реальности, имеющих у каждого человека, и **обработан** новостями.

Масс-медиа создают суррогат, создают такую *особую реальность*, в которой и специально сделанный фон, и искусно наложенный на него рисунок внушают публике, что «обычную» жизнь эта публика представляет себе правильно, что

ничего существенно «со вчера» не изменилось. Отсутствие существенных изменений в «фоне» социального общежития подчёркивает рисунок новостей. *Новости подчёркивают неизменность фона.* Фон в рамках этой произведённой иллюзии (выпуска новостей) должен изображать «реальную жизнь». Чем больше изменяется реальность, чем выше подозрения, что настоящий фон не так устойчив, как этого хотелось бы, тем **ярче** должен быть нанесённый рисунок, тем «горячее» новости: при таком *контрасте* фон обязательно покажется неизменным.

Рисунок подчёркивает нейтральную значимость фона в той же мере, в которой *фон позволяет выделяться* и быть заметным рисунку. Этот фон из-под новостей, если взглянуть, вовсе не тривиален и несёт вполне масштабную нагрузку. Он призван *подтвердить у* зрителя сложившийся *образ мира*. Иными словами, новости «творят» социальную реальность и **картину мира** в целом.

Посмотрев новости, зритель успокаивается, увидев, что «в общем» он всё знает и «в курсе» текущих проблем (отсюда и жесткие ограничения на интеллектуальный уровень, налагаемые на тексты в масс-медиа). Публику, конечно, надо отвлечь, развлечь, заинтересовать, посадить на диковины и сенсации, которые, однако, своим исключительным характером *подчёркивают* спокойную познанность «фонового» мира. *Подтверждение базовой картины мира* — не менее значимая функция СМИ, чем интенсивная «щекотка» развле-

кательными и ужасающими новостями.

Вместо распадающейся в современном мире основы социальных взаимодействий – доверия – масс-медиа создают суррогат, который позволяет людям жить в этой истончённой социальной ткани, не замечая разверзающихся прорех и дырок. Медиа *создают иллюзию нормальной жизни*, когда реальная жизнь становится уже не вполне нормальной, и делают это с немалым мастерством: рисуют *иллюзию на фоне иллюзии*, так что иллюзорность рисунка может увидеть всякий желающий, а разглядеть иллюзорность фона становится крайне трудно.

В этом состоит важнейшая социальная функция СМИ – создание *иллюзии устойчивости* в непостоянном мире. Ощущение устойчивости необходимо нам, как воздух, и когда социальная действительность не способна поставлять нам чувство устойчивости в необходимых количествах, задело берутся масс-медиа, *поставщик социальной стабильности*. Иллюзия устойчивости создаётся за счет *специального выделения и оконтуривания области изменений, выделения «новизны» в рамку*, контрастности рисунка, внушающем мысль о *неизменности фона*. Утверждается, что новое в мире – только то, что показано в «Новостях», а в остальном, само собой разумеется, в мире всё прежнее, привычное, беспокоиться не о чем.

Тогда получается, что деструктивный характер медиа является необходимой частью функционирования этого соци-

ального института. Неугомонный усилитель, приводящий к дестабилизации окружающих общественных институтов – лишь одна сторона медали, «выхлоп», образующийся в результате выполнения действительно важной функции: поддержания в людях иллюзии, что «на самом деле» их картины мира соответствуют действительности. Посмотрев новости и ужаснувшись «происходящему новому», человек на более глубоком уровне успокаивается: в *остальном* всё привычно.

Медиа – источник картины мира

Итак, что же у нас получилось? В очень быстро изменяющемся мире человеку нужна хотя бы иллюзия устойчивости. Платой за неё являются нынешние масс-медиа, старательно обругиваемые за непонятную страсть к душераздирающим сенсациям, торопливость и вранливость. Распад чувства доверия в реальной жизни вызывает потребность в возмещении доверия. Масс-медиа «гонят чернуху» в новостях, контрастно подчеркивая неизменность «ненового» фона. И чем платит общество за столь необходимую ему стабильность? Испорчено несколько политических репутаций. Господи, их репутации... напугали ежа... Вызвали истерику по поводу распространения майкопской слоновой болезни. Ничего, чаще руки мыть будут. За стабильность – разве это дорого?

Помимо новостей, важнейшей частью медиа является реклама. Новости мыслились с позитивной функцией скорей-

шего оповещения о произошедших событиях. Реклама задумывалась как оповещение потребителей о свойствах товаров. Новостной аспект медиа сменил функцию – под видом распространения информации происходит формирование фона обыденности, успокоение масс и создание иллюзии устойчивости социального мира. Изменилась и реклама.

Картина мира – это весьма объемлющее образование. В него входят, например, социальные стереотипы, правила поведения, ценности и регуляторы поведения и самооценки. И если новости работают через негативный образ и умолчаниями, то реклама даёт прямой позитивный образ. Новости своим выделенным рисунком создают фон, который и является основным новостным продуктом. А реклама позволяет рисовать на этом фоне прямые сообщения: будь вот таким, веди себя вот так. Тем самым и новости, и реклама являются основными средствами, создающими картину мира.

Человек живёт, действуя согласно устройству его картины мира. И поэтому гораздо важнее новостей – реакция на фон новостей, на то, что сплетается из повседневного опыта и того, о чём в новостях *не говорится*. Временно этот фон увеличивает стабильность, но ведь это всё равно суррогат. Машина медиа создаёт иллюзию социальной стабильности, и этот суррогат действует вполне эффективно, но потом... Либо иллюзия лопнет, и волны социальной истерии среди мелей безразличия забушуют с удвоенной яростью, либо плотность иллюзорного фона вырастет настолько, что мы будем

жить уже не в нашей реальности, а в том, что создано масс-медиа – да что там, уже живем...

Может быть, получится изменить природу СМИ, изменяя окружающую их социальную жизнь? Медиа создают суррогат доверия к жизни, того самого доверия, которого так не хватает. Если это так, то, понижая окружающую социальную жизнь чувством доверия, можно прийти к изменению медиа. Проникаясь доверием, реальный мир станет более устойчивым, стоящим на своих ногах, и тогда ослабнет необходимость в суррогате, предлагаемом масс-медиа. Ясно, что такое «укрепление доверия» – очень сложное дело, и зависит оно не только от «внешних обстоятельств», а и от внутреннего подхода человека к миру, от того, с каким чувством он действует в мире.

Такие предложения принято называть утопиями. Современности кажется, что любое предложение, требующее какой-то *активности* от людей, какого-то изменения в их поведении, обречено на неудачу. Практичными считаются только реформы социального устройства, не требующие изменений от людей, то есть реформы, опирающиеся на *пассивность*. Современность полагает, что работать могут только социальные механизмы, а не отдельные люди. И потому изложенное только что, конечно, утопия – разве можно всерьёз воспринять предположение, что характер медиа изменится, если люди начнут жить в мире с большим доверием – создавая это чувство у окружающих и проникаясь им са-

ми? Гораздо легче принять, что масс-медиа – особый функциональный механизм в современном обществе, со своими специфическими законами функционирования, и на путях реформ их можно лишь сбалансировать, затормозить – но изменить их природу не удастся. Не говоря о том, что нынешний характер медиа выгоден многим игрокам социального поля, а на пути выгоды трудно поставить препятствие. Медиа оказываются частью «общественного баланса», их односторонняя положительная обратная связь в самом деле вредно действует на общество и приходится компенсировать это действие медиа, но это лишь плата за выполняемую медиа более важную функцию.

Что же мы в результате получили? В обществе действуют социальные институты, социальные машины (социоматы). Это машина выборов и машина партий, составляющие политическую машину по имени «демократическое общество». Это машина образования, готовящая социализованных граждан. Это машина «университет», делающая ученых. Машина «фирма», понижающая транзакционные издержки. Машина «исследовательский институт» или «академия», которые создают научную истину. Среди них и машина «медиа», создающая социальную стабильность. Машина медиа работает как термостат. Её основная функция – один-единственный процесс: перенесение неустойчивости из фона в рамку, в кадр, а устойчивости – из кадра в фон. Создавая в целом более стабильную социальную среду за счёт измене-

ния представления о реальности в каждом индивиде, медиа увеличивают нестабильность в «кадре», выдавая в качестве отходов скандалы и «утки», конфликты и фейки.

Можно сказать, что медиа – это рамка, ящик, в котором сидит демон *Больц-мана*. Он создаёт информационный пузырь: пропускает неустойчивость в ящик и не выпускает оттуда, так что в результате демон Больцмана повышает упорядоченность окружающей среды.

В результате получается, что медиа в самом деле работают с информацией. Только не совсем так, как это было замыслено при их возникновении. Сначала медиа «просто» сообщали информацию, распространяли её в обществе. Со временем у них появилась и другая функция, которая стала доминирующей. Основной функцией медиа не является сообщение знаний. Медиа *транслирует картину мира* и сообщает об изменениях в ней.

Медиа создают картину мира, медиа работают с устойчивостью окружающего. В результате этот довольно внешний социальный механизм, механизм масс-медиа, который вроде бы всего лишь производит новости – оказывается

тем, что создаёт *психическую нормальность* населения. Такая фундаментальная вещь, как психическая нормальность, обеспечивается не внутренними механизмами личности, не излучается из каждого человека, не им создаётся – она делается СМИ. *Нормальность – это эпифеномен медийности*. По сути, это говорит о крайне слабом развитии внут-

ренных начал индивидуальности. В классическом юнговском смысле мы все (почти) сейчас экстраверты. То есть формируем себя, свои представления о мире, о душе, и в конечном итоге и свою психику, исходя из внешних стимулов.

Социоматы сделаны, чтобы выпускать определённый информационный продукт: знание, истину, демократию, равенство, общественную стабильность и т. д. Они исправно работают и не умеют делать другого. Из университета получится плохая «военная машина», если его развернуть в виде дивизии, а машина медиа не умеет вырабатывать истину – для этого служат другие социоматы.

Иногда эти социальные машины устаревают, иногда их продукты входят в противоречие друг с другом. Как повлиять на эти создания человека, на функционирование социальных машин – это совсем отдельный разговор. Ясно только, что нельзя воспринимать деятельность этих социоматов как необходимую данность: заторможенный взрыв, который представляют собой медиа, удерживается в слишком хрупком равновесии противоборства сил. Если мы оставим эту дику социальную фауну жить самой по себе, мы станем её добычей. И мы будем смотреть эти передачи и читать эти новости, и ругать эти медиа, и мы будем ждать, какие меры примет против распоясавшейся прессы правительство, когда выпорют зарвавшихся журналистов... И, кстати, пусть покажут порку по телевизору – мы любим такие новости.

Новая антропология после конца прежней культуры и образования

Так устроен социальный мир, в нём действуют построенные людьми социальные машины, которые производят социальные ценности: истину, равенство, свободу, знание и т. п. Эти машины изменяются, идеи, согласно которым они функционировали прежде, сменяются другими, машины получают дополнительные функции, которые иногда становятся основными. Люди не знают, как устроены механизмы общества, определяющие их жизнь, и вынуждены вести себя как в диком лесу – опытным путём выяснять пределы возможного поведения в социуме, находить более или менее безопасные маршруты, «грибные места» и опасные расщелины.

Социализация, воспитание людей таким образом, чтобы они были пригодны для существования в данном типе общества, порождает людей с разным устройством. По мере того, как в обществе меняется состав и функции образующих его социальных машин, сменяется и антропология. Люди имеют самый разный социальный облик. Недавно, в конце XX века, произошло очередное значительное изменение в общественном устройстве, и люди изменились. При этом они, как это обычно бывает, не знают, что изменились, имевшиеся у них знания об устройстве общества и обитающих в нём типах людей уже непригодны.

Понять происходящие изменения можно, если немного отодвинуться во времени назад, посмотреть на прошедшие изменения. В XIX в. Россия была сословным обществом, и этому соответствовало значительное количество типов образования. В России существовали разные образовательные учреждения, разные по функциям, по принципиальному устройству, а не только по специализации. Устройство художественного училища, кадетского корпуса, ремесленного училища, университета было очень разным. Этому разнообразию соответствовало разнообразие населения – сословия порождали совсем разные типы людей. Общество содержало огромные массы малограмотного населения – преимущественно крестьян – и резко от них отличных граждан с высшим образованием, образованного класса. Этим образованных были единицы процентов. Численно массы несоразмерны, если говорить «в среднем», можно не обращать внимания на крайне небольшую долю образованных. Но типологически это два совсем разных типа – образованные люди и необразованные. У них разные манеры поведения, ценности, у них разные картины мира, и в одних и тех же обстоятельствах под влиянием одних и тех же воздействий они ведут себя совершенно различно.

После революции произошло упрощение социальной структуры, в частности по отношению к образованию. Государство создало единую образовательную систему, избежать образования было нельзя, и все подвергались одно-

типному воздействию. Разнообразие образовательных учреждений резко сократилось – как и общее разнообразие общества. Это произошло не сразу, остатки старого общества долгое время вносили разнообразие в эту картину социальной жизни, но потом общество справилось и произвело гомогенный продукт – однотипное население, получающее однотипное образование. Однако некоторое небольшое различие, создаваемое средним и высшим образованием, всё ещё сохранялось. Существовала «советская интеллигенция», очень странный общественный слой, выделенный по большей части именно типом образования. Помимо этого образовательного деления широких масс, существовали лишь различия, диктуемые местом обитания (деревня и город), а также местом в иерархии власти.

В современной ситуации произошло ещё одно упрощение. Под влиянием различных причин (значительное увеличение потока поступающей информации, потери социальной значимости образования и т. п.) образование исчезло. Формально образовательные институты сохраняются и функционируют, но в обществе не является более существенным деление на образованных и необразованных. Сохраняется лишь деление ситуаций. То есть встречаются ситуации, где один из участников что-то по делу знает, а другой – нет. Но это не деление людей, а деление ситуаций, люди же одинаковы – образованных больше не существует.

С потерей этого различия – образованных и необразо-

ванных – исчезло и понимание различий в культуре. В сфере права и экономики сохранилось понимание различий, в современном обществе легко понимают «это сильный человек, у власти» и «это богатый человек». А понимание культурных различий лишилось основы. Нет понимания уровня и иерархии. Обычно эту черту понимают неверно: мол, современные дети (и люди в целом) свободны от авторитетов, они свободно высказываются на любую тему, их не заткнуть. Но это не проявление свободы, это неспособность увидеть иерархию, увидеть уровневость. Люди в целом – и дети – в таком обществе не способны видеть разницу уровней, воспринять качество, они мыслят лишь количественный подход. Это «невидение» культурной иерархии и непонимание природы авторитета сказываются и на мышлении. Например, видят количество ошибок, могут сказать, что их много или мало, но не способны оценить их качественные различия. То есть понимание «степени ошибочности» уходит. И так в любом отношении, уход понятия о качестве сказывается как на социальном, так и на интеллектуальном поведении: это следствие цифровой революции.

Внимание к количественному аспекту и невладение качественным в буквальном смысле не позволяет понять смысл «уровней»: для количественного подхода уровней нет, есть только большие и меньшие количества. Это изменение (непонимание уровней в культуре) осталось малозаметным, поскольку формализмы, размечающие общественное про-

странство, остались прежними. Есть дипломы о высшем образовании, есть должностные требования, иногда включающие наличие тех дипломов, в общем, ничего не изменилось. Но это лишь социальная инерция — люди не осознают перемен и лишние общественные формы, утратившие значимость, привычным образом функционируют, создавая иллюзию неизменности.

Тем самым по мере дигитализации в обществе происходит *регресс* — в самом точном смысле слова, происходит упрощение и потеря разом всех образованных людей. Дело не только в том, что исчезли образованные — важнее, что и *сознание образованности* исчезло. Если бы чудом среди современных малограмотных масс оказался образованный человек, то просто не было бы возможности о том узнать. Это до революции распознавали, что есть образованные, был такой социальный тип, а сейчас массы не признают, что такое вообще возможно, и потому не рассматривают возможность встречи с образованным человеком. Если по случайной связи причин некто считает своего знакомого образованным человеком, то это не является социальным фактом — это всего лишь мнение. А рядом другой человек будет этого же «образованного» считать фриком и спекулянтом. То есть исчезли даже не сами люди, носители образованности — исчезло понятие об образовании, люди не знают, что это такое. Как социальный факт образование исчезло.

И тут интересный момент. Вспомним дореволюционную

ситуацию. Народные массы, если убрать заботы о хлебе насущном и стремление к достатку, мечтали о социальном равенстве. Это было такое вот состояние – мутное бурление людей по поводу общественного неравенства, и эти тёмные волны тогдашние образованные люди направляли на создание национальных государств, формирование понятия «нации» и на штурм несправедливых социальных порядков. Так что с одной стороны – народ, в основном занятый проблемами выживания и достатка, и ещё – чем-то подспудно *недовольный*, что находит выражение в поисках социальной справедливости. А что с другой стороны?

С другой стороны – *одиночество*. Образованные люди страдали от одиночества. Скажем, возьмём мысли Победоносцева. Он смотрит на училище для девиц духовного звания; там готовят добрых жён для сельских священников. Победоносцев говорит – да, надо усилить и умножить, потому что нет ничего важнее этих будущих священнических жён, потому что крестьянство в России учить и образовывать нормальным образом могут лишь сельские священники, потому что лишь они преданы правительству и пользуются доверием народа, и обладают для образования народа возможностями, и если не они будут образовывать народ, случится беда, а сейчас эти сельские священники страшно быстро страшно опускаются от одиночества, присущего их профессии, и не могут исполнять роль народных учителей, и потому им надобны добрые жёны, которые поддержали бы спивающихся

батюшек, послужили б светом в оконце и придали священникам сил для несения своей важнейшей работы – должного народного образования.

Это всего один длинный ход мысли, от Победоносцева. Поскольку, как уже говорилось, нельзя считать, что известны самые обычные вещи, можно пояснить: православный священник, разумеется, обязательно должен быть женат, и Победоносцев беспокоился, чтобы воспитывать в училищах именно добрых и хороших священниковых жён.

Таких ходов мыслей было множество, и все знали: от одиночества и связанного с ним пьянства и впадения в ничтожество страдают сельские врачи, учителя... Это просто массовые профессии, а так если говорить – весь образованный класс был подвержен этой болезни. Одиночество было профессиональной болезнью целых профессий и кругов образованных людей. Те единички процентов сказывались – образованные люди были редки, каждый был одинок и страдал от этого своего изолированного состояния. Люди образованные были одиноки и не могли отыскать ценность и смысл жизни. Сами себе они были лишние.

И вот у нас два социальных полюса. Малообразованные люди помимо обычных и естественных забот о выживании заражаются недовольством социальной несправедливостью, образованные люди страдают от одиночества. Это было очень богатое на возможности развития противостояние. Тут тебе и букет движений за равенство – от феминизма с

антиколониализмом до социалистических идей и до строения национальных государств. Тут и букет художественных направлений, и социальные движения типа хождения в народ, примерно в одно время проявившиеся что в России, что в Америке. Из напряжения между этими социальными типами очень многое выросло.

Прошло сто лет. Образованных людей больше нет, причём нет не в качестве конкретных личностей – нет такого социального типа. Это вообще ни о чём – «образованный человек». Кто такой? Вот образованный, экскурсии у туристов ведёт. Вот образованный, геолог, занимается мелким мебельным бизнесом, шкафы проектирует и сколачивает; а вот химик, по образованию химик, работает программистом; вот биолог, работает менеджером. И так далее... Вообще нет этого противопоставленного малообразованным и недостаточным интеллектуально людям типа – сейчас все образованные, все достаточные интеллектуально, второй полюс исчез. И при этом в возникших однородных (по образованию) народных массах чудесным образом сплелись душевные черты прежних социальных типов. Мутное, сопящее недоверие к окружающему, полное непонимание происходящего, готовность верить в любую дичь и сомнение в чём угодно – от одного полюса. И серое одиночество – от другого. Одинаково свойственны каждому.

Кажется, эта гомогенная масса, получившаяся после нескольких этапов социальной редукции, упрощения, –

должна разойтись по каким-то новым полюсам. Сейчас она расплывается по площади без существенной дифференциации – радужные разводы мод и увлечений не создают различий. Прежнее общество со стороны производства описывалось как индустриальное, а в социальном – это было общество массовое, общество большинства. Сейчас это общество разложилось, возникло общество множества меньшинств, которые ни в каком, кроме численного (для выборов) смысле не составляют большинства.

Это совсем новая социальная реальность – общество, в котором не означено понятие большинства. Это ведь важнейшее социальное качество – то, что большинство в обществе есть. На нём основаны политические выборы. Предполагается, что политические противоречия можно решить мирным путём, путём игрушечной войны. Если б стороны политического конфликта воевали, победила бы та сторона, за которой численное преимущество – «бог на стороне больших батальонов». Поэтому можно не воевать, создавая чудовищную массу страданий, а просто посчитаться – за кого больше. Это мирное решение противоречий основано на том, что численность армии определяет её силу, и потому в обществе чрезвычайно важно существование большинства – оно указывает, куда двигаться, потому что сильнее.

Но если в боевом столкновении численность населения больше не оказывается решающим фактором, а решают совсем другие условия, скажем, технологические, или эконо-

мическое преимущество – в чём смысл решения большинства? Большие батальоны уже не решают дела. Если социальная структура разложилась таким образом, что понятие большинства больше не означено, существует множество совсем маленьких групп, которые в очень многом между собой не согласны, так что нет существенного смысла в партиях, призванных объединять несогласных в частностях одиночек – разногласия столь повсеместны, люди настолько различны, что нет никакого смысла в «большинстве», там никого нет, есть только конкретные люди, время от времени объединяющиеся в небольшие группы. А тогда что значат выборы? И референдумы?

Произошло обрушение разом нескольких чрезвычайно важных социальных машин, выстраивающих социальную реальность. Исчезли сословия, создающие фундаментальное неравенство населения – неравенство не в богатстве, а в правах. Исчезло большинство, обладающее некоторой качественной характеристикой, исчезло однотипно образованное и примерно одинаково думающее, примерно одного желающее большинство населения. Исчезло высшее образование, создающее принципиальную разницу в картинах мира образованных и необразованных людей.

Эта вновь возникшая после упрощения гомогенная масса, тем не менее не описываемая понятием «большинство» – новый феномен, общество прежде с таким дела не имело. Существующие социальные машины только приспособлива-

ются к работе с новым материалом. Эти машины приобретают новые функции (чтобы работать с новым устройством людских единиц), и одновременно вырабатывают новые людские типы – согласно устройству этих социальных машин. Процесс же взаимный, люди меняют социальные машины, машины меняют людей. Интересно, как разойдётся на существенно различные части нынешнее население. Различия по богатству в нынешнем обществе не существенны, в том смысле, что не создают отдельного антропологического типа. Властные расхождения являются культурно-обусловленными, в конечном счёте вопрос не о делении по власти и богатству, а о делении культуры.

Кажется, новое расхождение будет не по поводу образования. Эту карту уже проиграли. Не будет, конечно, и никакой игры в «благородное одиночество». Сейчас все – малообразованные одиночества, причём часто не замечающие ни малости своего образования, ни груза своего одиночества. Каким же плодотворным на потенции дальнейшего развития различием обогатится общество?

Пока трудно понять, что тут может быть. Реальность разбивается и ещё не решено... Это скорее вопрос, чем решение. Хотя, как видно по изложенному выше, даже сам вопрос поставить совсем не легко и приходится добираться до многих неожиданных вещей. Насколько можно видеть, сейчас назревает нехватка смысла. Основной проблемой является не голод – как это было в прежние столетия, и не работа, как

это было в прошедшем столетии. А как выглядит проблема?

Молодые люди, выпускники школ... Вглядываясь, вроде бы можно различить значительную группу тех, кто устремлен на ускоренное прохождение по социальным рельсам – ну вот всё это, карьера-деньги (таких процентов 10–15). Десятая часть – те, кто нацелен на встраивание в общество. Не у всех получится, не все выиграют, но пока, на уровне 18 лет, только десятая часть «играет в эти игры». А остальные? Остальные, подавляющее большинство – те, кто не хочет вообще ничего. Так ли уж ничего? Чего они хотят? Играть («в компьютер»), замуж выйти, или не выйти, а просто найти обеспечивающего человека. Мальчики в основном хотят «ничего», то есть играть, а девочки – в основном «найти обеспечивающего». Эти ничегонехотяйки антропологического типа не составляют – они всегда есть в обществе, и только их количество сообщает о том, что энергии сейчас у людей мало и они готовы опуститься на дно своей судьбы. Плыть нет сил.

Подавляющее большинство никакого типа не составляет, так что есть полюс из десятка процентов карьерно и денежно озабоченных – и к ним дополнительный второй полюс, который составляют единицы. Их не наберётся и на процент. Это те, кто явно хотели бы отыскать какой-то смысл. Это совершенно не обязательно люди для религии, хотя многие, наверное, уйдут туда. Различение между типами не по признаку наличие/отсутствие образования, а по признаку важности

смысла. Хотя бы какого-нибудь.

Тут интересно, какие дороги в море современной информации будут находить эти молодые люди, которым сейчас нет двадцати. Их дороги определяются не богатством и не властью. В самом общем смысле можно сказать, что их движение в жизни определяется культурой, совокупностью ценностей – которые они могут отыскать в обществе. А в обществе разрушено понятие «образованности» и обеднена структура смыслов.

Значит, примерно десятая часть пойдёт проторенными дорогами карьеры и власти, многие из них сорвутся, там сильная конкуренция, но для устройства общества важно, что они будут выбирать именно накатанные пути – их ведут уже готовые ценности и отработанные социальные механизмы. Там можно сожалеть разве что о жёсткости этих механизмов, дорога узкая, шаг вправо – шаг влево считаются... Но дороги власти – это совсем другой разговор. Имеющиеся единицы, не согласные падать вместе с ничем не желающими и лезть по решёткам стоящего социального лифта – что они будут делать? Они будут жадно искать в окружающем информационном море хоть что-то осмысленное, что бы могло им помочь.

Этот интенсивный поиск происходит в ситуации обеднённой культуры и отсутствующих механизмов реального образования. Это – условия поиска. Что будет происходить с теми, кто в самом деле нечто ищет, и при этом обладает таким

вот недостаточным устройством (недостаточным – в смысле отсутствия образования)? У таких людей будут возникать общие черты. Они будут проявляться в том, как они занимаются своим хобби, как ищут свой смысл, проходя через секты и увлечения, из буддизма в протестантизм, из иезуитов в православные.

Общие черты... Оказалось, у этих «новых» людей совершенно нет навыка узнавать новое. Они не умеют это новое искать. Это прямое следствие отсутствия образования: ведь «новым» можно быть только по отношению к чему-то старому, нужно иметь устойчивую структуру знаний, чтобы по отношению к ней выявилось нечто новое. У таких людей знания демонстративно-фрагментарны. Они «понимают» некоторый кусок, не представляя, что этому предшествует и с чем это связано в системе знаний – потому что этой системы у них и нет. Не важно, о чем речь – физика это или психология, не важно, чем они увлечены – это всегда кусок, фрагмент, и нет представления о фундаменте и предпосылках, о следствиях, нет понимания, отчего так получилось, что это стали изучать, что это значит...

Всякий раз этот конкретный предмет удивления и увлечения – как кусок мозаики. Примеры крайне многочисленны и, в общем, все эту черту современного увлекающегося чем-то осмысленным человека знают. Ситуации, в которых проявляется эта фрагментарность знаний, могут быть очень разными. Например, рассказывающие об открытиях физики

могут вообще не знать, что есть научные журналы, что там публикуются статьи. Рассказывающие о психологии могут и не слышать о фазах сна или условном рефлексе. Причём так обстоит дело и в области постоянных увлечений – человек может 10 лет копать некую тему, и при этом он не знает даже книг, которые были на эту тему на русском опубликованы, где все его находки и открытия двадцать-тридцать лет назад обсуждались, комментировались, сопоставлялись... ничего. Полный ноль, все робинзоны, вопящие при виде впервые увиденного следа Пятницы.

Это такая удивительная смесь непосредственного живого ума, любопытства и феноменального невежества. Причём не на какой-то ранней стадии интереса, не в «детстве», а в любом возрасте. Нахватавшие из разных областей интересности, к которым люди вроде бы всерьёз относятся, говорят, что да, этим интересуются, иногда – годами, многими годами... Но вот уровень этого интереса – всё такой же живой и такой же нулевой.

Это не психологическая особенность, а просто следствие разрушения образования. Люди обладают определённым психологическим типом, – можно назвать его «современный увлечённый человек», – при этом характерные его черты являются просто прямым следствием отсутствия в обществе образования, не означенности понятия образованности. Понятно, что это никак не коррелирует с самим фактом наличия диплома или интенсивной специализации. По меркам

современного общества такой человек может считаться «обладающим высшим образованием», «сложившимся специалистом». Если человек умён, он сам страдает от такого характера своих знаний – но что можно сделать? Если в обществе не означено образование, не развиты действенные социальные образовательные машины – что тут можно предпринять?

Почему прежде вроде бы удавалось то, что сейчас столь неподъёмно-трудно? Информации было меньше, находить книги было тяжелее, но почему же удавалось получить систему знаний довольно многим? Возможно, именно явный недостаток информации заставлял людей собственными усилиями создавать картину мира, с пониманием, что откуда берётся, создавать системное мировоззрение, устойчивое к ошибкам, исправлять картину мира, искать источники, расширять, выискивать дырки в своей картине мира, выяснять, что там находится, предпринимая глубокий поиск...

С одной стороны, информации не хватало. С другой – существовали механизмы образования, которые всё ещё работали. Они создавали важнейший продукт. Важно даже не то, что был такой социальный эскалатор, вступив на который, можно было по определённой программе напихать в голову разных знаний из учебников. Важнее само существование идеала образованного человека и натурное представление, каким этот человек является. Поскольку люди знали, как выглядит образованный человек, в обществе имелся такой иде-

ал, человеческий тип – можно было стремиться стать таким. Был образец, можно было пробовать уподобиться.

Теперь же – море информации, всего навалом, источники на разных языках, если у тебя интерес, хобби, увлечение – пожалуйста, всего полно. Почему нет результата?

Сейчас растут без такого предъявленного общественного идеала. Нет внятного образца «образованного человека». В обществе имеется идеал «учёного», к нему отношение совсем не простое («британские учёные»), но дело даже не в этом: учёный – это специалист, это один из множества специалистов в нашем мире специалистов, учёным стать можно, как можно стать зубным врачом или юристом. Учёный – это не образованный человек. Идеала «образованности» нет, и отсутствие такого идеала не осознаётся.

И в этой ситуации отсутствия представления об образовании (что это? зачем нужно? как использовать?) картина мира поставляется больше не образовательными институтами. Прежде некая обеднённая, искажённая, но существующая картина мира давалась образованием. Сейчас доминирующий источник картины мира – медиа. И эта картина, как уже говорилось, создаётся не для передачи «достоверных фактов», а для анестезии, для успокоения, для создания доверия по отношению к неустойчивому рискованному миру.

Разумеется, транслируемая медиа картина мира сложена совсем иначе, чем передаваемые образовательными институтами картины. Дело даже не в том, что множество транс-

лируемых фактов – ложные, важнее, что это даётся как меси-во новостей, как множество случайных фактов. Системность в сообщениях медиа имеется, но цель системности – вовсе не построение «истинной картины мира», а способ подачи этой системности – через случайность, неожиданность, так, чтобы зритель этой системности не заметил. В результате, разумеется, получатели данной картины мира – медийной – отчётливой и осознаваемой картины мира не имеют, обречены на фрагментарность и с детства приучены считать, что это нормально. Они просто не сталкиваются с нормальным образованием и с упорядоченной осознанной картиной мира, позволяющей целенаправленно искать дырки, ошибки и несвязности, узнавать новое и т. п.

Информационная помойка является системообразующим фактором. Вокруг помойка из несвязанных в основном ложных информационных сигналов (точнее: сигналов, относительно которых не означено понятие истинности), и люди и не пытаются делать картину мира, строить мировоззрение – они просто набирают «себе в сумочку» интересные им факты. Так возникает современное хобби, когда человек может очень много знать, интенсивно искать информацию по интересующей его теме – и катастрофически не знать даже соседних областей, прямо сказывающихся на области его интереса. И это не от личных особенностей, не от глупости: это следствие современного общественного устройства, работающие социальные механизмы настойчиво делают людей та-

кими – ну, кроме тех, кому вообще не важны все эти знания, кто не хочет ничего или хочет карьеру.

«Теория» окончательно стала ругательным словом; о том, что такое картина мира и мировоззрение, даже не подозревают – и нет понятия, зачем эти экзотические вещи нужны. А хобби есть, разумеется, и умные головы никуда не делись, с чего бы. Процент умных и любознательных людей, конечно, ничуть не ниже, чем «вчера».

Из наличия таких психологических типов вытекают особенности общественного устройства. Ведь наличные социальные машины перестраиваются в соответствии с тем, что думают люди. Если мышление людей ведёт к неадекватным изменениям социальных машин – следующие поколения окажутся в социальной среде, наполненной такими вот неадекватными машинами. Например, мы в нашей современности находимся в социальной среде, где множество очень властных и важных неадекватных социальных машин, имеющих отношение к юриспруденции. Это не случайно, это связано с тем, как мыслили себе общество люди прошлых эпох. Они изменяли машины права, пока те не стали вот такими – искажающими экономическую и культурную жизнь, необоримыми, жестокими. И сейчас эти машины поддерживаются общим мышлением: ну а как же иначе? что же тут можно сделать? Это уж так...

Эти машины права мы получили в наследство от Римской империи и в дальнейшей истории увеличили их невменяе-

мость. А сейчас мы создаём новые социальные убеждения, которые становятся социальными машинами. Это связано с отсутствием представления об образовании и общим упрощением общества. Например, есть общее убеждение: управляющему, менеджеру не надо знать специфику того, чем он управляет. Есть такие специальные управляющие умения, в них надо специализироваться и становиться всё более умеющим управляющим, и эти специальные управленческие умения позволяют управлять чем угодно. Напротив, хорошо знающий то, чем управляет, невыгоден в качестве управляющего: он потратил время на понимание специальных предметных процессов, он не успел набрать квалификации именно как менеджер и потому он завалит дело, а надо выбирать человека, ничего в деле не понимающего, но опытного управленца. Это – общее убеждение, и оно сказывается на всей социальной жизни, постепенно овеществляясь в социальный институт.

Это отсутствие представления об образовании и другие болезни культуры, связанные с тем, что социальные институты культуры перестают функционировать, сказывается на общественном устройстве самым прямым образом. Пока речь идёт о хобби и о том, что увлечённый знаток второй мировой войны может не знать, что была первая – это кажется пустяком. Ну разве это проблема – подумаешь, люди чем-то увлекаются, их хобби узкие и они, даже будучи увлечёнными, не умеют знать свой предмет? Это же частное

дело! Неприятность в том, что некоторые из этих частных людей становятся членами правительства, миллионерами и людьми, принимающими решения – и они умственно остаются ровно на том же уровне. Чтобы не употреблять неприятных слов, я назову этот уровень «симпатичным». Так вот, совершенно любой человек, посмотрев на экономическую политику своей страны, научную политику и вообще любой другой связный комплекс действий, обнаруживает там именно вот этот симпатичный образ мыслей. И, сталкиваясь с этим не у молодых студентов в кафе, а у начальников управлений и министров, человек говорит разные короткие и симпатичные слова. А что делать? Что тут можно изменить? Мир такой...

Можно не предаваться ностальгии по ушедшим эпохам системного мышления, которое возникало по бедности. Всё, что не могут делать социальные машины и что делать необходимо – делают люди личными своими усилиями. Когда общество перестаёт заботиться о стариках или воспитывать детей, ничего не остаётся, как в меру сил каждому человеку решать вопросы со своими стариками и своими детьми. Было мало информации и был идеал образованности – и люди собственными усилиями добивались построения вменяемой картины мира, тратили на это очень много сил. Появился и распространился мощнейший социальный институт, насильно транслирующий в людские массы картину мира – и личные усилия по построению такой картины чрезвычайно за-

труднены, люди получают неосознанную, но готовую картину мира, сделанную не их усилиями и потому они не могут её развивать, не способны изменять, не могут заменить на другую.

Дело не в том, чтобы сожалеть об ушедшем. Люди отказались иметь представление о том, что такое образование. Происходит распад социальных образовательных институтов. Идёт переход к специализированному обучению ремесленного типа для всех видов работ. Рождается эта симпатичная новая культура. Медиа работают как образовательный институт, бессознательно транслируя картину мира в головы пользователей. Меняется антропологический тип, вместо творчества возникает креативность, которая определяется как умение создавать новое без творчества. Вместо образования служит специализация, умение делать нечто считается равнозначным образованности в данном вопросе. Умение управлять кажется автономным от работы и от человека, эффективность кажется критерием разумности. Тем самым возникает новая рациональность – вовсе не усилиями программистов создаётся искусственный интеллект. Рождается новое симпатичное мышление.

Уход от текста

Привычное школьное образование следовало рецепту Яна Амоса Коменского (1592–1670). Он создал классно-уроч-

ную систему; в её рамках все учащиеся поделены на классы соответственно возрасту, а время обучения поделено на уроки одинаковой продолжительности. Благодаря делению на классы ученики составляют однородные группы по способности восприятия. Материал обучения организован от простого к сложному. Эти простые и привычные способы организации обучения имеют многочисленные следствия, достигается однородность ученического восприятия, ведь то, что возможно в одном возрасте, будет вредно в другом. Учатся по учебникам, имея перед глазами текст, соответствующий излагаемому материалу. Каждый урок соответствует какому-то месту текста.

То образование, которое приходит из сети и встраивается в жизнь вместе с повседневным чтением новостей, разрушает основы прежнего типа образования. Нарушается организованность, созданная в системе Коменского. В системе очного образования учитель непосредственно руководит обучением, поддерживая деление на классы, уроки, соответствие устного изложения и текста учебника. То образование, которое можно назвать «сетевым», несёт эти черты как рудимент. Можно собрать детей на урок и включить им трансляцию учебного ролика, можно установить продолжительность ролика, приравняв его к уроку. Можно вместо записи ролика устроить онлайн-занятие с учителем. Но это следование правилам иного типа образования, не нужное новому типу. На деле любой пользователь (=«ученик») может смотреть и

читать любой урок, любой текст, может это делать быстро или медленно. Пользователь сам решает, что соответствует его способностям восприятия и какая длительность занятия ему комфортна.

Можно видеть изменение принципов; прежде урок был отмеренной работой и измерялся затраченным трудом, ученик работал и, утомившись, шёл отдыхать. Совсем другие мотивы, когда обучение определяется свободой и комфортом, произвольное внимание ученика ограничено лишь его удобством. Иначе говоря, работа и труд не только не являются необходимыми для получения знаний как главной цели, но получение знаний прекращается, когда ученик начинает уставать, и главной целью является отсутствие усталости.

Поэтому люди, совершенно не готовые к усвоению данного типа знаний, могут его получать; рушится последовательность изложения, любой пользователь может смотреть ролики в любом порядке. Прежде у занятия был автор. Автор урока был коллективный, он состоял из автора учебника, автора программы и учителя, который вёл данный урок. У этого коллективного автора была возможность творчества, он мог сделать хороший урок и мог ошибиться, сделать плохой. В новом типе образования автором урока является в значительной степени сам ученик. Ведь это он организует последовательность осматриваемого материала, соединение разных материалов, длительность просмотра. Авторство обучения частично переходит к обучаемому, что подразумевает

значительную его способность к творчеству, сознательность, ответственность. Те качества, которые обучение должно развить, которые не предполагаются данными.

Эта ситуация возникает даже при пользовании организованными в уроки-лекции онлайн-курсами определённой длины, она чрезвычайно усиливается, если подумать об образовании, возникающем из медиа, из потока новостей – тут быстрая пробежка по новостным сюжетам целиком определяется самим пользователем. И это материалы всё в большей степени в виде видеороликов, не в виде текста.

Тем самым распадается системность изучаемого материала, которая прежде была соединена с системой уроков, распределением материала по классам и урокам. Теперь материал поглощается бессистемно, точнее – сам пользователь должен был бы организовать входящий материал, но он не имеет возможности: поступление информации обильно, хаотично, справиться с этим крайне трудно (имеется в виду множество роликов, которые можно отыскать в сети; при онлайн-обучении на курсах или в вузе даётся последовательность роликов, можно верить, что эта последовательность даёт систему, но сама совокупность курсов остаётся бессистемной). Если характеристикой прежнего типа обучения была опора на текст и некоторая вытекающая из самого способа обучения системность, то сетевое обучение в значительной мере внетекстовое и бессистемное, у прежнего обучения имелся автор-учитель, у нового автором в значительной степени яв-

ляется сам ученик.

Чрезвычайно возрастает роль ученика в образовательном процессе. Слушатель (в сетевом образовании) должен сам понять, каков его уровень восприятия, выбрать то, что рекомендовано для этого уровня, и иметь терпение последовательно просмотреть рекомендованное, выполняя требуемые задачи и упражнения. В случае получения картины мира из медиа слушатель самой структурой повседневности обречён на пассивную роль, организовать поток информации он не имеет возможности. Чтобы иметь возможность, он должен быть образован именно в этом смысле, а такого образования нет.

Это означает, что прежде способ организации обучения гарантировал соответствие читателя и текста: читатель данного урока уже читал предыдущий урок, данный урок в изложении опирается на сведения предшествующего, многие свойства восприятия ученика, читающего данный текст, также гарантированы организацией обучения. Сейчас такого гарантированного соответствия читателя тексту нет. Нельзя ожидать, что читатель читал предшествующий текст и что прочтёт следующий. Это заставляет менять тип изложения, уроки становятся более автономными, в них меньше отсылок к прежним и следующим материалам, меньше сквозных сюжетов и пр.

Это означает, что привычное обучение, которое «просто перешло в онлайн», приобретает черты выпуска новостей.

Опираются на ролики, не на текст, просматриваются в произвольном порядке, каждый кусочек псевдоавтономен, мало сквозных тем, куски можно свободно комбинировать. В целом онлайн-обучение является ещё одним шагом по автономизации учеников: шагом к свободе. Те ученики, кто хотел учиться, могут это делать и дальше, только им тяжелее: они учатся в одиночку. А те, кто хотел отлынивать, получили для этого больше возможностей. Онлайн-образование предоставляет свободу, затрудняющую обучение для лучших и облегчающую не-обучение для худших.

Медийность проникает в организацию процесса обучения и приносит свои плюсы и минусы. Больше свободы и комфорта для ученика, больше требований к его сознательности и ответственности – если он не обладает ими в достаточной степени, он не сможет заметить, что занятия не приносят пользы. Обучение становится легче и интереснее, при этом изменяется его качество: можно учиться полгода или год, и даже не заметить, что ничему не научился. Атомарность в способе подачи материала, когда каждый фрагмент автономен и довольно свободно сочетается с другими, приводит к утере «большой системности», которая прежде «сама собой» возникала из крупной организации учебного материала. В результате ученик в меньшей степени сталкивается с системностью знания, привыкает к тому, что знание «всегда» точечное и фрагментарное.

Обучение становится более свободным и комфортным, в

большей степени отдано произволу ученика. И потому эта значительная часть культуры в меньшей степени становится трудом и планированием жизни, а в большей – развлечением и «социальностью». Образование как труд ближе к проектированию, строительству своей жизни, ценностной системы. Образование сетевого типа больше связано с медийностью, приятным развлечением и сферой услуг. Когда учитель – автор урока, он является фигурой культуры, который несёт ученикам знания и образцы поведения. Когда автором урока является сам ученик, образование является услугой, предоставляющей ему необходимые средства, вроде инструментов для тренировки – набор видео-уроков, доступ к лекциям, серии проверочных вопросов. Образование становится сервисом, а не трудом. Это совсем другое отношение к делу. Упрощённо говоря, прежде образование было «трудным», его в первую очередь характеризовали через слова, описывающий труд, а сейчас всё чаще первое, что говорят об образовании – «интересное». Это сфера развлечения и отдыха. Учиться надо играя и развлекаясь, так, чтобы было интересно, – таков общий настрой. Разумеется, у такого образования иные мотивации, чем у прежнего, и совсем другие результаты.

Дело не в том, чтобы сказать, что новое образование «плохое». Оценка ничему не помогает. Важно, что одни знания новым типом образования передаются сравнительно легко, а передача других типов знания затруднена или практически невозможна. Крайне упрощая ситуацию: удаётся передавать

знания, которые могут быть сведены к независимым друг от друга самим по себе интересным картинкам. И не удаётся передавать знания, которые для понимания требуют скучной длительной работы, а эти предварительные знания не удаётся оформить в серию независимых интересных картинок. Среди знаний будет происходить отбор, знания будут отбираться соответственно лёгкости их передачи. Одни знания станут редкими и мало кому известными, другие – широко распространёнными. И как это деление знаний на вымершие и живые будет соотноситься с тем, что требуется людям – совсем отдельный вопрос.

Мир медиа изменяет не только культуру и образование, он влияет и на другие социальные сферы. Скажем, он создаёт «экономику внимания», когда экономически чрезвычайно важными оказываются популярные бренды; некие проекты, обеспеченные собственной идеологией, играют особенную роль в экономике. То, к чему привлекается экономическое внимание, получает инвестиции. Медиа оказывается руководящим фактором экономики – разумеется, при этом используется далеко не только экономическая рациональность, но и риторические средства убеждения, перенаправление внимания и пр.

Точно так же сказывается медиа на науке. Медиа современного типа всегда работает как концентратор и усилитель внимания. Поле науки, к которому подключены медиа, становится менее разнообразным, фронт наук разрывается на

отдельные участки, проекты. Находящееся между горячими точками внимания постепенно гибнет, поскольку не привлекает внимания. Туда не поступают инвестиции, не идут молодые исследователи. Легко видеть, что в медиа сообщения об успехах науки относятся к очень немногочисленным темам. В медиа выделены те темы науки, о которых достаточно легко писать в новостном формате и которые соответствуют немногим штампам риторики, относящейся к популяризации науки и соответствующих медийной картине мира. Таких медийно-воспринятых тем достаточно мало (космос, медицина, гаджеты). Прочее постепенно угасает.

Разумеется, медийность науки особенно сильно проявляется в способах представления результатов: докладах, постерах и пр. Разбираться в специфике материала пробуют немногие, большинство «соседних» специалистов реагируют не на тексты статей, а на лиды, резюме, картинки и слайды презентаций. В результате, как бы это ни было странно, наука тоже уходит от текста даже во внутреннем своём производстве истины. Умение создать «хороший» заголовок и сделать «интересную» презентацию значит всё больше. Опять же, дело вовсе не в том, что это «плохо» и это «не чистая» наука: жалобы редко помогают. Важнее, что одни знания могут быть переведены в такой формат с не очень значительными потерями, а другие в медийность не переводятся. Медийность оказывается одним из значимых факторов внутринаучной деятельности, наряду с востребованностью и прак-

тической важностью темы или обилием грантов.

Медиа, распространяясь на область науки, создают «научное поле внимания», которому следует интерес общества (в том числе финансирование, в том числе интерес молодых исследователей). Центры, поддержанные полем внимания, расширяются за счёт ресурсов соседних областей. Это оказывается очень значимым фактором в выживании наук.

Не часто осознаётся, что сейчас поле научного знания в определённом смысле сужается, причём очень быстро. Если создать карту наук, где расположить науки по относительной близости – группа физики, группа медицины, биологии, химии, психологии и пр., и обозначить каждую науку белым или чёрным кружком – белым, если наука расширяется, число публикаций растёт год от года, чёрным – если наука стагнирует или вымирает, число публикаций падает год от года или остаётся приблизительно постоянным – будет видна карта умирающих и выживающих наук. На такой карте можно было бы увидеть, что число «белых», успешных наук весьма невелико, это в первую очередь области, связанные с медициной (фармацевтика), искусственным интеллектом и биг-дата («компьютеры»), та физика, которая связана с созданием компьютеров, генетика и молекулярная биология. Это самые важные «белые» центры. Множество неназванных научных дисциплин – их великое множество – оказались бы на такой карте чёрными.

Судьба науки в целом выходит далеко за рамки изложе-

ния, но надо понимать, как сказываются медиа на всём, чего они касаются. Это ведь концентратор внимания. Всякий раз, когда куда-либо проникает медийный подход, он захватывает всё внимание реципиентов-пользователей и распределяет его, фокусируя на немногих направлениях. Медиа действуют селективно, меняя функцию распределения ресурсов: многое достаётся немногим, прочие существуют много хуже, чем в не-медийной среде.

В научной деятельности возникает важный регулирующий принцип: *дефицит внимания*. Как всегда при воздействии медиа, медийными средствами *создаётся* («искусственно вызывается») чрезвычайный *избыток информации*, и возможность усвоить эту информацию оказывается совершенно недостаточной. Создав этот избыток информации, мощный информационный поток (в частности, путём добавления мусора), медиа предлагают свои средства для решения задач читателя: фокусируют дефицитное внимание на очень немногом за счёт всего прочего. Оказывается необходимым оказаться в центре чужого внимания и отбросить из своего внимания всё, что только можно отбросить. Профессиональное внимание оказывается счётным и важным ресурсом, за которое должен бороться исследователь, и как этот дефицит соотносится с другими дефицитами (например, дефицитом фактов, обобщений и т. п.) – это весьма сложный вопрос.

Эти процессы идут и в образовании, и в науке, тем самым им подвержена вся область знаний: производство зна-

ний, распространение и возобновление ресурсов, необходимых для производства. Помимо стагнации многих областей знаний идут и другие процессы, например, распад «полного фронта» наук и распад научных дисциплин. То и другое являются следствием не-дисциплинарного деления знания на «проекты» и дефицита внимания и прочих ресурсов. Результат примерно понятен: направления, которые по ряду причин считаются важными, выигрывают. А проигрывают системные знания, фундаментальные знания, знания, которые необходимо развивать для решения интересных задач в будущем – в общем, всё, что вот прямо сейчас не актуально и не даёт быстрого эффекта.

В результате транс-дисциплинарной фрагментации наук во множестве появляются «слепые зоны», или зоны легитимного невнимания: каждый работник нацеливается на знание узкой зоны специализации, за границы «рабочей зоны» смотреть не только не обязательно, но и не рекомендуется: дефицит внимания работает достаточно жёстко. Попытка смотреть за пределы собственной специализации оказывается сверх-квалификацией, что оценивается как дефект на современном рынке труда. Знания начинают интенсивно отбираться по дешевизне: знание должно быть дешёвым. В критерии дешёвого знания входит не только цена исследований, но и цена получения (=образования) специалиста, и цена понимания данного знания. То, что трудно понимать – дорого. Возникновение критерия «дешёвого знания» увеличива-

ет количество «слепых зон», куда наука не стремится заглядывать. *Знание становится слепым.*

Тем самым мир науки оказывается пронизан управляющими воздействиями от бюрократизирующего мира правовых отношений, соображений эффективности, выраженной в денежной форме – из мира экономики, и соображениями «сенсационности и новизны», дефицита внимания, исходящими из мира медиа. Каждое из этих воздействий специфически изменяет социальный институт науки. Эти воздействия имеют двоякий эффект. С одной стороны, именно они создают из науки производящую силу, включают её в экономику. С другой стороны, они искажают основу научной деятельности, попросту говоря – затрудняют «открытие истины», которой занимается наука. Баланс между этими влияниями, который обеспечивает существование науки – не изменяющей своему смыслу и в то же время включённой в цели общества – оказывается нарушен.

Это о месте науки в обществе и тем, как выстроено её взаимодействие с другими системами. А то, с чего началось это рассуждение, касается изменения типа цивилизации: она теряет письменный характер. Та цивилизация, плодами которой мы пользуемся, за счёт которой живём, была письменной – и это во многом обеспечивало её прочность, устойчивость по сравнению с множеством устных цивилизаций, которые, может быть, были по-своему замечательны, но убедиться в этом трудно. Новые явления – медийность, пронизывающая

и изменяющая культуру, изменение места науки, виртуализация – ведут социальный мир дорогой *бесписьменности*. Что получится, сказать трудно, можно лишь заметить, что это не какой-то пустяк: это существенные изменения. Что в результате отвалится и сделается неработоспособным, сейчас сказать нельзя. Может быть, очень многое.

Окультура: подкладка и основа общения

Когда-то, в предшествующие нашим времена ситуацию с культурой можно было представить так. Существует базовая, общая, знакомая всем культурная подложка, и на ней основаны все прочие надстроенные коммуникации. Вся знаниевая сфера общества может быть представлена как плотное ядро, общее для всех возможных коммуникаций, и разной толщины лучи-радиусы, выходящие из ядра в разные стороны. Общая культура и специализированные темы. Когда мы оказываемся в специальных темах, мы часто не можем друг друга понимать: нет необходимых знаний и опыта. В ядерной культурной области мы понимаем друг друга очень хорошо: эти знания есть у всех. Если не получается специальная коммуникация, её пытаются перевести на «общий» язык, для понимания специальные темы приходится «опускать» до общего языка коммуницирующих.

Эта *базовая культура*, которая делает возможным обще-

ние, может называться школьной. Есть общая платформа – классы школы – на которых стоят все люди, у них общий базис знаний, а потом от этой общей площадки расходятся специализации. Один композитор, другой физик, третий шахтёр – а школа у них общая. Это общий язык и общая база знаний всех членов общества, позволяющая общение всех со всеми.

И, с другой стороны, этот базис можно обозначить, указав на слово «классика». Классика – это то, что все проходят в школе. Это выделенные уже в ядерной области культуры знания, которые составляют особенно авторитетный фонд культуры. Это общий словарь, общая база коммуникации, опорный скелет всего множества знаний. Все могут понимать друг друга, опираясь на ядро общей культуры, и в этом ядре прошита система оценок, авторитетов, позволяющая оценивать вновь поступающие знания, эта система авторитетов называется классикой. В этом смысле школа является основой иерархизации, здесь определяется, что считается в обществе «принадлежащим к ядру культуры» и должны знать все, а что является второстепенным и дополнительным. В школе устанавливаются иерархии книг, авторов, значений, предметов, специальностей. Эти установления не слишком навязчивы, но обладают длительным воздействием и многократно сказываются в дальнейшей социальной жизни. Школьная программа определяет, что математика и физика – на вершине знания, а география и геология – среди дополнитель-

ных дисциплин.

Культурные специализации, «лучи», в отношении этой общей ядерной области имеют разную значимость. Некоторые специализации правильно будет обозначить как «эзотерические» области, и к таким областям относилась прежде всего наука. Слово «эзотерический» тут строго соответствует определению – это знание, доступное не всем, недоступное непосвящённым. Следует принять некие испытания, большой труд, чтобы это знание было открыто человеку. То есть существуют знания неэзотерические, которые устроены просто – глянул, скажем, в инструкцию, перевёл взгляд на предмет – и сделал. Но в нашей культуре ведущими являются эзотерические знания. Например, чтобы стать врачом, надо учиться очень много лет и прилагать значительные усилия, объяснить врачебные решения за краткий срок непосвящённому невозможно. Так устроено всё научное знание – и таинственная физика, и закодированная биология. Научное знание по сути таково, что оно не может быть понято «сразу», влёгкую. Даже если есть хороший учитель, даже если есть все доступные материалы, если всё разложено по полочкам – всё равно потребуются годы, чтобы только начать понимать, о чём речь. Это не зловредность и не замшелые традиции, такой характер с необходимостью следует из специфики научного знания. Все обладают общим, школьным знанием, и между этим общим знанием и знанием науки лежит пропасть; из общих знаний не удаётся сразу перейти к

научному знанию – надо много лет учиться.

Поэтому длина лучей и степень эзотеричности измеряется в единицах времени: в годах обучения. Некое специальное знание, – допустим, знание врача – отделено от ядра 20 годами обучения и развития специализации. То есть менее чем за 20 лет не удаётся пройти эту дорогу специализации. Эти годы затраченной жизни и отражают глубину специализации. Квалифицированный физик отделён от специалиста врача собственными 20 годами специализации плюс 20 годами специализации врача, в сумме 40 годами.

Это – нормальная ситуация, так устроено научное знание и вообще специальное знание, и всё же следует добавить, что это – ситуация прошлого состояния общества: это прошедшая норма. В мыслях о реальности мы отталкиваемся от этой картины, как будто существующей (хотя она и выражена несколько парадоксально, через слово «эзотерический»), но, по сути, это совершенно нормальная ситуация. Обычно говорят иными словами, о том, что для занятий наукой необходима углублённая специализация – это тот самый эзотеризм и есть.

Теперь, помня эту схему из прошлого, можно попытаться сказать, как же выглядит современность. Можно видеть, что ядерная, школьная область культуры постепенно редуцируется. Школьное ядро поддерживается бюрократическим способом, государственным принуждением: все обязаны получить в школе образование. Это требование является фор-

мальным, к нему как к формализму относится всё больше учителей и всё больше учеников, для реальной жизни в обществе такое образование не нужно. Картину мира получают из медиа, многие знания получают самостоятельно, ориентируясь, опять же, по имеющимся в медиа маркёрам. Общее ядро культуры уменьшается, деградирует, возможность понимать друг друга независимо от специализации уменьшается. Исчезает коммуникативное единство общества. Предел этой редукции известен: это язык. В обществе часто оказывается так, что все знают естественный язык (это так не всегда, но всё же часто). Этот тот минимум, к которому редуцируется современная культурная ситуация. Почти нет общей базы знаний, редуцированы представления о классике, нет общих ценностей и авторитетов, почти нет общих знаний. Общими являются язык, основы психологии и физиология.

Теперь можно задуматься: если у нас вот таким образом редуцировалось ядро культуры и его внутреннее устройство (классика), что будет с «лучами» специализаций? С ними много что происходит, но прежде всего надо переформулировать вопрос. Лучи специализаций означены только по отношению к ядру. Пока у нас есть общее ядро коммуникации, общее понимание, мы говорим, что есть ещё и специальные знания, которые получают лишь удаляясь от этого ядра. Если ядро «совсем» утрачивается, не получится говорить о специализациях, это будет что-то совсем иное. Но вроде бы специализации в современном обществе есть и хо-

рошо себя чувствуют – в самом деле, есть множество очень специальных знаний. Более того, в школьное образование с разных сторон проникает всё более ранняя специализация. Детей с четырёх лет учат программированию. Кто-то очень рано даёт детям языки, кто-то специальные математические курсы и т. п. Уже в начальной школе стараются ввести специализацию. Господствует мнение, что на рынке конкурирующих профессионалов решающим оказывается время наработки опыта решения задач, и всё, что тут можно – начать заниматься как можно раньше. Тогда время на освоение будущей профессии увеличивается и на выходе оказывается более опытный и зрелый специалист, имеющий конкурентное преимущество. Специализация становится всё более ранней и углубляется. По отношению к чему она является специализацией, если школьное ядро редуцируется? Что занимает место общего знания?

Ответ довольно неожиданный и в то же время проясняющий, отчего этот вариант не приходит в голову: ну не может же такого быть. В современном обществе место культурного ядра, содержащего общие знания, занимает *массовое оккультное знание*, это массовая подложка современной культуры. Получают *оккультуру* вместе с картиной мира, из медиа, и в то же время распространена она настолько широко, является настолько массовой, что в целом действительно занимает в схеме знания то же место, что школьные знания в XIX в. Это то, что знают «все».

Это смесь современных оккультных практик, нетайных тайных знаний, мусор и крошка из всего «таинственного», и всё это выброшено на публику, причём уже давно, и всё это стало массово известным. Нет, школьные знания больше не являются основой для массовой низовой коммуникации. На «Волга впадает» и «Мороз-красный нос» не построить вмещающего общения, даже на «Никогда ничего не просите» – тоже не построить. Ни школа, ни классическая литература не составляют теперь основы массового общения.

Надо специально уточнить – массового. Речь идет о современной низовой культуре. Не о великих духовных достижениях, а как раз о том, что веком ранее сравнили бы с лузгой от семечек – то, в чём сам полощется рот, что легко понятно любому встречному, удобная тема чтоб перекинуться словом. Там и Нибиру, и зомби, и гороскопы, и все-все-все. Там Кастанеда, там дзен, тлен и тхэквондо, фитнес и иконы. Там своё устройство и огромное разнообразие – там радикальный энвайронментализм и глубинная экология, там формы общения с неведомым – ангелы и медиумы, приходы и осознанные сновидения, НЛО, НЛП, фен-шуй, каббала. Там даже джедаи и человек-паук.

И вот это, неизучаемое в школе, теперь является той базой, на которой строится общение, это и есть низовая культура – веком ранее её называли бы народной. Вместе с разговором, кто какие наркотики пробовал (с обычным добавлением – не, фигня, не вштыривает, не то), вместе с упомини-

нением, кто какие практики пробовал. Ядро культуры по-прежнему существует, но – поскольку картина мира берётся из медиа и усваивается бессознательно, это ядро больше не является рационалистическим и состоящим из позитивных знаний.

Внутри школьного ядра, как уже говорилось, были свои конституирующие элементы – классика. Классика науки, классика литературы, классика живописи – она самая разная, важна лестница авторитетов, встроенная этими списками классики. Классика подразумевает ориентацию на неё как образец, она занимает своё место в списках не по собственному мнению человека, а по утверждению внешнего авторитета – такой авторитет имеет в культуре модерна безличную форму, «так учат в школе». И в оккультуре тоже можно отыскать такой внутренний скелет, глубинные авторитеты, определяющие направления развития. В целом это, например, ряд восточных учений – очень многие течения оккультуры берут начало в восточных практиках. Они, разумеется, могут быть искажёнными до неузнаваемости и имеют отдалённое отношение к оригинальным религиям или учениям, но всё же – у них восточные корни. Как говорится, мудрость Востока и демоны Запада: демонология в оккультуру берётся из западных источников. Эта восточная мудрость и христианская демонология в разных вариантах сплетённые в том или ином течении оккультуры, и составляют нечто сравнимое с «школьной классикой». У этой *окклассики* есть ха-

рактерные черты: не знать её стыдно, незнание подвергается осуждению. Очень многое из банального школьного курса можно не знать и даже бравировать этим незнанием, но вот отличия тоналя от нагваля не знать стыдно, как и не слышать о Гюрджиеве. Тем самым это именно авторитетная «классика», задающая основные ориентации при движении в море оккультуры, постепенно формирующая систему ценностей и образ поведения.

Отсюда имеются некоторые следствия. Сейчас крайне популярной является мысль, что история есть по преимуществу история технологий, всё, что происходит в истории – это технологические инновации, и один и тот же «человеческий материал» проворачивается через разные технологические схемы. То пирамиды строит, то звездолёты. Направление истории задаётся технологией, что возможно, то и строят, что строят, то и происходит. Эта довольно беспомощная и наивная точка зрения, если посмотреть внимательнее, преобразуется в другую. Технологии всегда есть средство, а не цель. Цель задаётся системой ценностей и картиной мира. Если в ядре культуры находится оккультура с «мудростью Востока» (и демонами Запада), то именно эта мудрость (и эти демоны?..) и задаёт цели для движения технологий. Достаточно посмотреть в 60-е годы XX в. и Силиконовую долину, становится видна личная идеология творцов современного технологического мира – лайт-буддизм, надеяние и вот это всё.

«Идеалы Запада» заменились там, «в глубине», мудростью Востока. Тем самым можно написать полную формулу глобализации: это западные технологии, используемые восточной духовностью. Можно снова оговориться: это заимствованная и искажённая духовность Востока, нельзя её легко отождествлять с оригинальными восточными учениями – но тем не менее. Эти мысли и эти ценности имеют именно такой источник. Так выглядят направления специализаций: западные технологии, обеспечивающие восточное целеполагание и восточную мудрость. А под этими «лучами» специализаций, в ядерной области, в подкладке массовой низовой культуры лежит оккультура, а не школа и не классика.

Наука остаётся высокопоставленной эзотерической областью культуры. Но интересно, что у неё сменился фон, она стоит на другом пьедестале. Согласитесь – большая разница, одно дело, когда наука стоит на фундаменте школы и окружена поверхностью «классики», классической рационалистической культуры, и совсем другое дело, когда та же – допустим, та же – наука стоит на фундаменте оккультуры и вокруг неё моря оккультуры с соответствующими глубинами. Что вы хотите, эра Водолея близко.

Когда картина мира и многие важные знания берутся не в образовательной системе, а в мире медиа, рушатся многочисленные «априорные» свойства образовательной системы – изменения происходят антропологические. То есть рождается новый культурный тип человека. Как в XIX и XX вв.

сочиняли «мышление дикаря», который мыслит вне логики и вообще много чего не понимает, так сейчас появляется столь же отличающийся от привычного новый антропологический тип. Отличающийся, разумеется, не «биологически», а по «впитываемому с молоком матери», по интеллектуальным привычкам, которые кажутся свойственными всем нормальным людям.

Одно из часто отмечаемых свойств – отсутствие системности мышления. Человек не знает, где в его картине мира дырки, даже если ему их показывают – не представляет, где и как взять сведения, чтобы залатать дырки. Он не умеет получать новые знания – если ему указать источник и сказать «выучи это», он может выучить конкретный источник, если не указать – он не способен отыскать доброкачественный источник знаний и понять, что закрывает его дырку в познании мира, а что – нет. Человек не умеет идти от известного к неизвестному, не может работать с уровнями и границами. Это звучит как набор общих слов, но становится очень конкретным при столкновении со всё растущим числом детей, которые в четвёртом классе не способны освоить вычислительные навыки с переходом через 10; у них счёт только внутри 10 и не может быть продолжен за этим барьером, где цифры сменяются числами, то есть не возникает понятия числа. Слабое понимание границ не позволяет понимать противоречия: люди могут очень легко принимать взаимно противоречивые точки зрения и идеоло-

гии, не способны видеть: если верно одно – не может быть верным противоположное. Вместо чувства истинности возникает смутный релятивизм: всё возможно, всё в той или иной степени верно. Это слабое понимание границ порождает неумение создавать информационные фильтры. В мире медиа неумение фильтровать информацию приводит к полной беспомощности и управляемости: новая информация добавляется без учёта мировоззрения, не структурировано, бессистемно, простым сложением: а вот и так ещё бывает.

Преподаватели отмечают также иные проблемы. Например, с восприятием вещей чисто логического характера произошли существенные перемены. Раньше многое культурой подразумевалось и потому воспринималось очень легко и естественно. Сейчас оно не воспринимается даже при систематическом изложении. Эта закономерность очень заметна и наблюдается уже много лет подряд, кратко описать её можно так: утрачено логическое чутьё. Это по большей части даже не нарушение логических формализмов, а утрата понимания смысла. Если требуется утверждение вида «если не А, то не В» превратить в форму «если В, то А», то ведь можно даже не знать, что есть «закон контрапозиции», можно просто поработать со смыслом утверждений. Но этот ход теперь обычно закрыт для мышления, со «смысловыми» вещами перестали успешно работать.

Прежде существовало «содержательное мышление», че-

ловек мог забыть логический формализм, но прекрасно понимал «по смыслу», что следует сделать. Сейчас, если забыть формальное логическое правило, ничто уже не подсказывает, что делать – эти смысловые связи утрачены. Прежде в культуре содержалось некоторое смысловое умение, которое легко переводилось в логическую форму. Сейчас такое умение работать со смыслами утрачено, и при занятии логикой приходится учить законы построения логических суждений без подсказки смыслового мышления. Такие «утраты смысла» указывают на язык: иначе переживается владение языком, прежде язык дарил носителю такую смысловую логику, теперь к языку люди стоят в другом отношении и этот аспект от него не получают.

Это до некоторой степени аналогично тому, как воспринимают арифметику – в известном примере, рассказанном Арнольдом. Ученикам второго класса во французской школе задают вопрос: «Сколько будет два плюс три?» Ответ: «Так как сложение коммутативно, то будет три плюс два». Ответ совершенно правильный, но ученику и в голову не приходит сложить эти два числа, потому что при обучении упор делается на свойства операций. Арнольд говорит, что эта формализация мышления свойственна определённому направлению развития математики – «бурбакизму». Как развивается современная математика – сложный вопрос, не будем на него отвлекаться, но в этом примере проявляется воспитываемая современностью формализация мышления,

что интересно – эта формализация препятствует смысловому мышлению и овладению логикой. Внутренний смысл логической операции невнятен, всё сводится просто к запомненному формализму.

Логике приходится «впихивать» в упирающееся мышление, воспитанное скорее на свободном комбинировании чего угодно. Такое свободное комбинирование искажает не только логику, но и «свободную фантазию». Сейчас это представляется уже почти невозможным, но ещё в XIX в. было вполне живым впечатлением: когда человек начинал фантазировать, ему было очевидно, что некий элемент фантазии притягивает другие, что фантазия, хоть и произвольна, имеет дело с целостными образами. Следуя свободному полёту воображения, человек как бы улавливает след образа, а потом, если пробиваться к источнику этого образа, можно к нему прийти – получить закономерно выстроенный образ, который сначала дал о себе знать лишь слабым следом. Сейчас это считается выдумкой – свободное комбинирование всего со всем не ведёт к целому образу, состоящему из закономерно связанных черт, фантазия считается свободной именно потому, что сочетаться может всё со всем – и потому фантазия бесплодна. Если прежде можно было указать на определённое свойство и попросить достроить образ до целого, то сейчас это обычно вызывает недоумение – любое свойство может сочетаться с чем угодно, если не сказано, как и с чем сочетать – как же можно выполнить такое упражне-

ние?

Оккультура развивается обычной повседневной практикой – компьютерной. Если представить «механическую» цивилизацию XIX в., повседневная практика работы с сопряжёнными колёсами, рычагами и т. п. порождает операциональное механическое мышление, инженерное мышление, поиск причин и закона взаимодействия элементов. Сейчас повседневный опыт всё в большей степени состоит в пользовании «кнопочными интерфейсами», где никакой логики и механической рациональности нет – там имеется чистый произвол дизайнера, в большинстве случаев нельзя в сложном интерфейсе ничего «понять», и логика действий иная: надо ткнуть, попробовать и посмотреть, что получится, если что-то нужно – запомнить. Действия путём проб и ошибок, не допускающие перехода к законам и логике ведут к тому, что называется «магическим мышлением». Оказывается ослабленным представление о законах природы, значительное место занимает убеждённость, что никаких законов нет, есть произвол, который, однако, повторяется, можно его заучить и использовать. Компьютерный интерфейс является источником оккультуры – как любое распространённое бытовое приспособление, он диктует пользователю свои методы общения с действительностью.

Все эти проблемы имеют корни вовсе не на уровне университета, высшего образования. Оккультура – это не элитная культура, это именно повседневная культура больших

масс людей, то, что приходит само, впитывается из умолчаний окружения. Это проблема, проявляющаяся в старших классах и в высшей школе, возникает ещё в дошкольном обучении и в начальной школе. Прежде дошкольное образование происходило прежде всего в семье, и традиции прежней культуры бессознательно встраивались в мышление и чувство детей. Затем родители стали иными, оккультура проникла вплоть до детского возраста и дети перестали получать «естественную» прививку «нормального» мышления (мышления, нормального для прежней культурной ситуации). Начальная школа практически не умеет работать в этом направлении, в ней «зашиито», что мышление учеников «уже» нормальное, сформированное – и потому лишь добавляет многочисленные ошибки своих программ и методик. Происходит разрушение привычных навыков мышления и формирование нового мышления, соответствующего оккультуре. Разумеется, речь не о физической невозможности никому мыслить «нормально», а только о влиянии, которое оказывается на большинство людей. Тех, кто может противостоять такому влиянию – очень немного.

Критическое мышление и цена свободы

Чуть не каждый второй, а то и всякий первый сегодня скажет, что надо учить критическому мышлению, надо учить уже в школе думать самостоятельно, иначе всё обучение ока-

зывается лишним. Это прекрасный тезис. Но если спросить: как этому учить? Что помогает такому обучению, что мешает? – ответить смогут немногие. Ответят, по большей части, так. Мы будем давать не одну господствующую теорию, а также и возражения к ней и альтернативные точки зрения.

Это замечательное намерение иногда срывается, когда речь идет о детях со степенями кандидатов и докторов наук, но при работе с детьми школьного возраста – не срывается. Причин, почему не срывается – много. Например, сейчас практически разбиты интеллектуальные системы авторитета. Для учащихся, если честно, авторитетов нет. И поэтому никакая «господствующая теория» не вызывает у них священного трепета, и все эти теории им в одну цену. Помимо того, такая работа с альтернативными гипотезами подразумевает заоблачные умения – человек уже умеет оценивать весомость аргументов, пригодность их для того или иного теоретического конструкта, и может сопоставлять большие группы разнородных аргументов, оценивая, какая из предложенных теорий как соотносится с предложенной аргументацией. Это не школьный уровень.

А в школе что делать? Неужели нет средств? Есть, конечно. Очень простые. Самостоятельному мышлению дети обучаются, когда мысль выстраивают у них на глазах. Не в том дело, чтобы им давали много вариантов (они не способны объять это теоретическое пространство). Следует возводить здание мысли на глазах учащихся. Что это значит? Напри-

мер, для развития самостоятельного мышления вредно кино и уже готовые картинки – плакаты, иллюстрации и пр. Чтобы развивать самостоятельное мышление, следует рассуждать прямо с учениками и одновременно рисовать рисунок – силами учителя. Не показывать указкой на готовый прекрасный рисунок, а своими руками рисовать перед классом. Возникающий из ничего образ запоминается совершенно иначе, чем готовый, и рассуждение, которое сопровождает создаваемый на глазах рисунок – лучше понимается и запоминается. Легко видеть, что сказанное – нечто прямо противоположное «искусству преподавания» с замечательными наглядными пособиями, а теперь – и с многочисленными видеороликами.

Это правило для предъявления изобразительных материалов можно расширить. Значительная часть образования могла бы состоять в предложении заданий, не предполагающих какого-либо заданного алгоритма их выполнения. Только после того, как учащийся пытается решить задачу своими средствами, когда он предлагает собственное решение, пусть очень частное, неверное или громоздкое, может прийти помощь: правильный способ решения. Тогда этот способ решения совсем иначе воспринимается, и правильное решение понимается не как нечто дидактически навязываемое, а как облегчение, лайфхак, спасение. И понимается такое решение не в пример глубже. И культура становится не набором отмычек, а непредсказуемым процессом творчества.

Для обучения самостоятельному мышлению – и научно-му, и художественному – вредны способы демонстрации (искусства), в которых имеется *пассивный* зритель, которому вкладывают впечатление. В этом смысле вредно искусство кино, и вредно пользоваться учебными фильмами.

Это довольно простое и понятное положение не встречается при просмотре рассуждений об обучении критическому самостоятельному мышлению. Эта апелляция к активности ученика и творению у него на глазах представляет собой всего лишь один пункт – при просмотре всей современной методики преподавания подряд таких (контр-)пунктов выделяется очень много. Самостоятельное мышление тренируется почти каждым учебным материалом и каждым педагогическим приёмом – может тренироваться, если верно понимать, о чём речь. А вот показом готовых прекрасных фильмов и отличных препаратов, представлением замечательного дидактического материала по готовым теориям самостоятельное мышление развить практически невозможно.

Присматриваясь к теме видеоурока, к получению материалов для обучения из фильмов, можно подойти к уникальному сочетанию черт современной культуры. В прежние времена верны были штампы, касавшиеся роли идеологии для создания авторитетного знания. Свободному мышлению противостоял авторитет, это была такая неразрывная пара: авторитет подавлял свободу, свобода разрушала авторитет. И потому мысли людей, которые боролись за свобод-

ное мышление, были направлены против авторитета в разных его формах. Указывался вред фигур «отцов-основателей», которые всегда правы, вред дидактического изложения единственно-правильного учения.

Однако времена изменились, сейчас уже совсем другая культурная обстановка. Причины изменений объяснить достаточно сложно, но в результате этих изменений мы находимся в культуре, находящейся *не под властью авторитета, а под властью шаблона*. Молодые люди сейчас не относятся с почтением к авторитетному знанию, у них практически не выработаны интеллектуальные качества, которые позволили бы расценивать какую-либо точку зрения как авторитетную. Этот «комплекс авторитета» в прежние века возникал вовсе не сам собой, это было следствием определённого устройства всей социальной жизни – и определённого устройства образования. Сейчас жизнь изменилась, и власти интеллектуального авторитета больше нет.

Однако вопреки ожиданиям, *с падением авторитета не появилось свободы*. Свободное мышление всё такое же трудно достижимое и редко встречающееся качество. Вместо авторитета работают неосознаваемые шаблоны. Они не воспринимаются как авторитетные схемы рассуждений, которым «надо» следовать, они просто не имеют альтернатив – люди никогда не видели, чтобы интеллектуальные задачи решались как-то иначе. Имеется шаблонный набор средств, набор интеллектуальных инструментов. Их «все» знают. Каж-

дый свободно применяет для решения задач любые сочетания инструментов из этого набора. То есть имеет место свободное комбинирование немногих всем известных интеллектуальных инструментов. Это совершенно иная культура, нежели *культура авторитета*. Это *культура конструктора из шаблонов*.

Культура шаблонов крайне далека от свободного критического мышления и связана с тем, что люди иначе мыслить не умеют, их этому не учили и они никогда не видели, как это делают. И культурная жизнь, и социальные привычки, и образовательные приёмы выстроены так, будто всё, имеющее отношение к интеллекту, сводится к перебору этих шаблонов, наподобие интеллектуальных отмычек. Считается, что именно свобода сочетания этих шаблонов и есть свобода мышления, а мнение, что можно не то что создавать новые шаблоны, а даже вообще не пользоваться шаблонами и что можно создавать новое средство для каждой необходимой мысли воспринимается как сказка. И не возникает идеи, что авторитет – это не противоположность свободе, а нечто, показывающее, как можно избавиться от шаблона: авторитет не ограничивает свободу, а помогает её использовать.

Важной меткой этой культуры шаблонов является видеоролик, подобно тому, как для культуры авторитетов важной была *хрестоматия*. В уходящей культуре авторитетного знания считалось крайне важным читать тексты основателей, классиков, и собрание отрывков таких текстов было важ-

ным учебным материалом. Это была толстая книга, собрание лучших отрывков и авторитетных текстов. В современной культуре, связанной с конструкцией из шаблонов и опирающейся на пассивное восприятие, важным оказывается ролик, где показывается *образец выполнения* требуемой операции. В силу привычек современной культуры именно ролик кажется самым простым, доступным и решающим проблему обучения «образовательным предметом», «учебным материалом».

Для современной культуры ролик, несомненно, удобнее и лучше, чем хрестоматия. Но если ставить задачу обучения критическому самостоятельному мышлению – оба эти средства обучения равно плохи. Вместо них должен выступать «процесс рисования», не готовое изображение, а нечто, создаваемое по мере развития мысли; причём это должно создаваться из личных сил. То есть прекрасный ролик с отлично сделанным мультфильмом, в котором на глазах изумлённого зрителя карандаш самостоятельно рисует рисунок с нуля – плох для образования, нужен реальный учитель, который собственным способом, с понятными небрежностями и ошибками, будет создавать такой объясняющий рисунок. Потому что важен не сам рисунок (неизбежно проигрывающий лучшим образцам), а кусок жизни мышления, который становится виден при его начертании.

Чтобы это не было единственным шокирующим примером вредности общепринятых практик – пусть будет ещё

один. Чрезвычайно вредным для формирования живого самостоятельного мышления являются *формализмы*. То есть выучивание формул, специальных терминов, научных названий и т. п. – вредно для развития данной способности. Для развития других способностей такие формализмы полезны. Если желательно учить аккуратности, точности, трудолюбию, конформности – это замечательно подходит. А если хочется учить критическому самостоятельному мышлению, то следует резко снизить долю всех «систем названий» и «правильных обозначений». Вместо них желательно показывать «суть дела», облекая в самые разные слова – так, чтобы принятые обозначения шли в одном ряду с придуманными прямо на месте словоформами. После усвоения сути можно в самом конце, когда материал уже усвоен, дать небольшой набросок принятых обозначений – и то, по возможности, это следует делать при обзоре большого куска пройденного материала.

Такие вещи сильно нарушают принятую практику и прямо противоречат утверждённым программам. Поэтому можно задуматься: реальное обучение практике самостоятельного критического мышления входит в противоречие с принятыми формализмами образования как социального института. Проще говоря, так учить запрещено. И это действительно проблема. Тем самым вместо множества благоглупостей на тему «как мы будем делать детям хорошо ещё раз» и здравниц в честь критического мышления, перед тем, кто думает об

образовании, выступает действительная трудность: та форма, которую имеет государственное унифицированное образование, прямо запрещает очень многие содержательные педагогические практики. Учить критическому мышлению нельзя – и не по идеологическим соображениям. Любой социальный аппарат, состоящий из чиновников, любая бюрократия, которая будет разрабатывать планы и программы, методические указания для образования, которым вынуждены следовать учителя как нанятые служащие – будет препятствовать обучению многим важным интеллектуальным способностям. Школа калечит всех учащихся в определённом отношении, этот социальный институт является способом *единообразно покалечить* всех детей в данной стране.

Это – очередное противоречие в строении образования. Если мы хотим в самом деле обучить учащихся многим важным интеллектуальным способностям, мы должны бороться с самим существованием государственного образования: потому что дело не в частных особенностях – унифицированные правила обучения в любом случае будут запрещать содержательное образование в отношении данных способностей.

Но государственное образование имеет массу положительных качеств. Только благодаря массовому унифицированному образованию существуют такие понятия, как «классика», только благодаря такому образованию существуют ожидания, что выпускник школы знает то и это и способен,

например, писать и считать. Множество «само собой» существующих культурных привычек и социальных институтов существуют только потому, что у нас имеется насильственно унифицируемое государственное образование. Если мы хотим от него отказаться – мы допускаем существование неграмотных граждан, людей, которые обучались в различных религиозных школах, в школах, которые с точки зрения существующих религий будут называться сектантскими. Людей, образование которых с точки зрения окружающих совершенно недостаточно в жизненно-важных отношениях. Это придется принять. Это – плата за свободное образование, то есть образование, когда некий коллектив людей (допустим, родителей) решает, что их детям следует развивать критическое мышление. А другой коллектив решит, что важнее всего знать наизусть Священное Писание. Одно без другого не получится: это свобода.

Подумав ещё немного, придем к пониманию: да, вообще-то это хорошо, но где мы возьмём так много таких умелых учителей, которые будут в самом деле думать, одновременно рисовать, одновременно помогать ученикам в их размышлениях, не сбиваться при многочисленных ошибках этих учеников думать самостоятельно и каждого приводить к ответу... У нас учителя совсем не такие.

И как только это станет ясно, проявится и ответ. Учитель – это вовсе не малооплачиваемая профессия для массы плохих профессионалов без специализации. Это работа

для людей очень профессиональных, работа высокооплачиваемая. Поэтому там на входе сильный отбор, учителем может стать далеко не каждый, и даже людям весьма мотивированным придётся потратить много труда, чтобы стать учителем и удержаться в этой профессии. Можно представить себе шкалу: онлайн-образование по утверждённой программе, очень плохое и дешёвое → очное образование без программы, которое производит учитель-профессионал, хорошее и дорогое.

Следующий ход рассуждений напрашивается: ну да, если в решении любого социального вопроса приходят к «дайте больше денег», ничего не получится. Денег нет, скажите, откуда их взять. И если всерьёз вдуматься в постановку вопроса, легкомысленный ответ «мы просто повысим учителям зарплату» окажется непригодным. Представлением о высокооплачиваемых учителях, у которых очень престижная профессия и которые оказываются чрезвычайно много и тяжело работающими профессионалами, задаётся совсем не то устройство общества, которое можно видеть вокруг. У современного человека, горожанина, примерно 70 % дохода тратится на жильё, питание и транспорт. И так организована социальная жизнь, что это, разумеется, учитывается, и машина по имени «город» устроена таким образом, что у его жителей такая вот структура доходов. А подразумеваемое как желательное состояние (если хочется для детей того самого критического мышления) требует совсем иного устрой-

ства общества. 70 % дохода должно уходить на образование и здравоохранение, и это подразумевает другую социальную и экономическую структуру города – и иное устройство всего общества.

Каждый раз, когда мы берём и пытаемся рассмотреть какую-то проблему, связанную с образованием, мы при серьёзном подходе к делу обязательно придём к «революционным» выводам: нам потребуется изменить структуру общества. Всю. Требуется иное социальное устройство, иная экономика, иное правовое обеспечение жизненных потребностей, иное устройство социальных институтов. Более простого пути нет. Или следует отказаться от этого самостоятельного мышления ради привычного существования.

Можно начинать с любого места. Например, продумать организацию и функционирование в обществе детских домов и дальнейшую жизнь их воспитанников. Или задуматься о социальной роли учителя. Или попытаться организовать свободное и эффективное образование. Любая серьёзная попытка приведёт к пониманию: частичное решение невозможно, следует изменить общественное устройство.

К чему это приводит?

Три сферы общественного устройства

Можно попытаться в самых общих чертах наметить, к чему должны сходиться самые разные ряды рассуждений, касающиеся образования и устройства общества. Это не то положение дел, которое есть сейчас и в этом смысле это «не истина». Это скорее некоторые черты идеального состояния, идеала, который виден, если рассматривать общество с точки зрения здорового воспитания детей и правильного процесса образования, в котором поддерживается баланс между образованием 1 и 2, между внутренним формированием человека и следованием общественным условиям.

Фундаментально-ошибочным является современное «аксиоматическое» убеждение, что главной силой, которая управляет поведением людей в обществе, является государство, «власть». На деле поведение весьма значительно регулируют также и иные социальные силы, просто их манеры принуждения иные. Неверно, что на определенной территории действует лишь одна властная инстанция. Как территории и государства *не делятся нацело на народы*, так территории *не делятся нацело на власти*. На одной и той же территории работают *три* разные социальные силы, разные аспекты социума, по-разному организуя социальные процессы. Эти разные социальные сферы, аспекты – *государствен-*

но-правовой, экономический, культурный. Каждый аспект действует своими средствами и может достигать только особенных, ему свойственных эффектов. То, что делает государство (право), оно делает стандартизованно, унифицированно, по законам и на общих основаниях. Оно иначе не умеет, и это его достоинство, а не недостаток. То, что чиновники выполняют инструкции, а не действуют по чувствам и понятиям – это следует поддерживать и приветствовать. Некоторые дела можно сделать только таким способом. У государства есть право принуждения, оно работает с помощью законов и принуждения к исполнению.

Есть дела, которые таким способом сделать невозможно. Совершенно иную принудительность создаёт экономический аспект социальной реальности, в значительной степени независимый от государства. Отношения работника с нанимателем – это совсем иные отношения, и власть денег – иная власть, чем власть права. В каждой проблеме соединяются в разных пропорциях эти социальные силы, ингредиенты социальных реакций. С одной стороны, властные отношения приноравливаются к тому, как люди ведут дела. С другой стороны, экономические отношения ограничены властью.

Совершенно недостаточно осознается, что существует (точнее: должна существовать, чтобы общество могло нормально функционировать) отдельная сфера – сфера *культуры*. С ней сейчас совсем плохо, поскольку она даже на уровне слова непонятна. Сейчас слово «культура» понимают как

синоним «искусства», как нечто общее про искусство. Но в сферу культуры входят также ценности. Религиозные и этические ценности, благодаря которым определяются цели поведения – это культура. Наука с доброй долей технологий – это тоже культура. К культуре относятся здравоохранение и образование.

Недостаточность понимания этой сферы приводит к тому, что многие институты культуры не осознаются как относящиеся к культуре. То есть о них думают, что они – нечто одно, а они – совсем другое. Простой пример: суд. Всеми мыслится так, что это – государственный социальный институт, часть государственной системы правоприменения, это слово – в ряду «преступление, тюрьма, лагерь». Между тем суд вовсе не из государства, это – институт культуры. Его нельзя автоматизировать и бюрократизировать, с ним нельзя обращаться как с государственно-правовым институтом. Нельзя – потому что он тогда паршивеет идохнет, плохо работает, перестает быть судом. Это один из важных институтов культуры, в ряду «школа и учитель; здоровье и врач». Судья – это деятель культуры, и иначе его деятельность немыслима.

Различие этих социальных сфер связано с регулятивным принципом каждой из них, определяющим основной способ действия социальных институтов в каждой сфере. В экономической сфере действия определяются *нуждой, доверием и помощью*, все многочисленные экономические механизмы выстроены на основании этих импульсов. В право-

вой сфере действия определяются *равенством и справедливостью*, это те регулятивы, которые определяют способ действия права во множестве ситуаций. Сфера культуры определяется прежде всего *свободой*, и именно из принципа свободного действия в культуре вытекают очень важные следствия: важность *ценностей и авторитетов*. Авторитет является не ограничителем свободного действия, а следствием его.

Каждый социальный институт состоит из сплетения всех трёх сфер общества, но они играют разную роль. От того, что врачи в больнице получают средства существования, вовлечены в экономические отношения, не следует, что больница относится к сфере экономики, точно так же, как из того, что прокуроры иногда болеют, не следует, что прокуратура относится к здравоохранению. Основная функция социального института относится к одной из трёх сфер общества, тело социального института состоит из взаимопереплетения всех трёх сфер. Тем самым общество как бы связано из нитей трёх цветов, и каждый цвет имеет свои законы поведения. Интеграция общества обеспечивается индивидом, человеком, который вовлечён в действия всех общественных сфер. Именно то, что каждый человек так или иначе входит в столь разные действия, в сферу культуры, права и экономики, и определяется гармоничное взаимодействие сфер общественной жизни. То есть окончательная интеграция общества устроена не через какой-то «самый верхний» орган

власти, а через участие каждого человека в делах всех трёх общественных сфер.

Тут у большинства людей возникает масса вопросов, и быстро на них не ответить (например: как это суд относится к культуре? Ведь исполнительная власть относится к государству и принуждение к исполнению решений суда – это функция государства). Тем самым даже при беглом обзоре ясно, что многие социальные институты, которые сейчас мыслятся как «государственные» – выстроены неверно и неверно встроены в общество. Как следует встроить в общество систему здравоохранения, если понимать, что она принадлежит к сфере культуры? Никак, ответа нет – пока общество устроено так, как устроено современное общество. Здравоохранение относится сейчас либо к государственным учреждениям, либо входит в сферу экономики. А оно не может работать нормально, пока подчиняется законам функционирования этих общественных сфер. То же относится к образованию. Школы, университеты и пр. – это не области всеобщего, обязательного, принудительного, унифицированного образования по определённой программе с государственными экзаменами и дипломами, свидетельствующими о получении одинакового пакета утверждённых знаний. Это профанация образования – при любой организации процесса. А как надо? Прямого ответа нет, – общество должно быть устроено иначе, иначе должны соотноситься общественные сферы, и следует определить и наладить отношения меж-

ду общественными сферами. До сих пор не решена проблема отношения между государственно-правовой и экономической сферами, а ведь это только часть дела – им придётся соотноситься со сферой культуры, и вопросов намного больше, чем сейчас обсуждается даже теоретиками.

Например, если взять проблему детских домов, то окажется, что многие мыслят их как часть государственной системы призрения, это такой институт государства в целях государства: для сохранения народонаселения. Как только начинают так думать о детях (и в детских домах, и в семьях), сразу искажаются целевые функции и возникает социальное уродство. Надо определить цели, к чему устремлять преобразования и проекты – иначе не начать работы, не договорившись о целях. Это относится именно к социальной сфере культуры. Она диктует методы, средства, которыми можно достигать целей – если средства не сойдутся у соработников, дела не будет. Это зависит от культуры. У разных социальных слоев было разное устройство культуры, эти культуры были в России уничтожены, а ведь у каждой был свой проект того, как обращаться с сиротами и что следует делать. Население живёт в рамках определенной культуры, и технически употреблённые средства будут не поняты, или будут искажаться, или будут отвергаться и встречать протест и непонимание – если сделаны без учёта принятой культуры. Не «национальной» – об этом особый разговор, а просто «принятой культуры», культуры того, что считается нормальным.

В одной культуре нормально иметь «детский дом», в другой – нормально отдавать детей в семьи приёмных родителей, но могут быть и иные решения.

Кроме целей, ценностей, соответствия средств и целей, есть особенные предметные области работы, которые относятся к культуре. Это наука, искусство и религия. Достаточно ясно, что без привлечения специалистов не решить очень многие вопросы – а специалисты относятся вовсе не к государству, а к культуре. У государства свой собственный способ управления и организации процессов (*унификация, стандартизация, равенство, принуждение*), у экономики свой (*обращение к нуждам участников взаимодействия, создание договорённостей и санкций за их нарушение*), а у культуры свои способы организации социальной действительности, и главное средство – *авторитет*. Культура основана не на равенстве, а на элитарности, она управляется пониманием в рамках общей деятельности: при наличии общей цели вес мнения больше у того, кто *правильно* понимает, что делать, и больше знает о процессе. Авторитет профессионала опирается на знание и умение. Власть, деньги и знание – совсем разные вещи, и в каждом деле они сплетаются особым образом.

Положение в обществе следует исправлять, не уничтожая культурные институты (как это происходит сейчас: эволюция современных социальных систем состоит в том, что правовые механизмы искажают экономические зависимости, и

одновременно всё новые социальные институты из сферы культуры организуются по правилам права и экономики), а напротив, устраивая общество таким образом, чтобы законы функционирования социальных институтов сферы культуры могли проявляться. В противном случае возникают социальные болезни. Что такое авторитет в сфере власти? Это болезнь общества. Как нельзя пользоваться принуждением в решении экономических вопросов, так нельзя пользоваться экономическими или правовыми средствами для решения вопросов культуры. Эти вопросы так не решаются.

Для понимания этой концепции общества, состоящего из трёх социальных сфер, надо очень многое разъяснять, поскольку обычное представление об обществе крайне далеко от такого идеала. Например, совершенно всеобщим является суеверие, что общество состоит из людей. Следующим шагом логики выводят, что люди являются частями общества, его элементами, и потому общество должно ими управлять. Такого рода несуразности насквозь пронизывают современное мышление о проблемах социума. На деле общество состоит из социальных институтов, это они являются его частями – социальные машины. Человек больше социума, он не является его частью. То, что можно различить как мелкие единицы социальных машин – это не люди, а *социальные роли*. Когда человек работает в магазине или на строительстве, или приходит в магазин как покупатель или в больницу как больной, – во всех таких случаях он выполняет социальную

роль, и эти роли в самом деле встроены в социальные институты и в конечном счёте в большой социум в целом, но даже сумма этих ролей не составляет человека. Потому что он остаётся собой и тогда, когда не играет никаких ролей – не ходит на работу, в магазин и в больницу. Это важное положение – что *общество не состоит из людей* — при всей его очевидности очень трудно объяснить людям, современное мышление привыкло мыслить иначе. Понимание, что *человек больше общества*, это более сложная система, с более сложным поведением, – даётся очень непросто.

Три цвета времени: новейшая история как поиск места для культуры

Развитие европейской цивилизации в Новое время определялось борьбой двух проектов организации человеческого общества: *немецким* и *английским*. Немецкий проект состоял в том, что культурная жизнь находилась под контролем и управлением политической власти. Доминирование власти над культурой сначала было бережно опекающим, незначительно контролирующим, а затем становилось всё более навязчивым и насильственным. Власть, сделав культуру полностью подконтрольной, привела этот цивилизационный проект построения общества Нового времени к краху.

Английский проект состоял в подчинении культурной жизни экономике. Этот проект сейчас является победите-

лем. В этом проекте культура, как уже сейчас очевидно, очень сильно ограничивается в своем развитии экономическими импульсами. По-видимому, в дальнейшем будут испробованы разные способы контроля экономики над культурной жизнью, однако все они, скорее всего, будут неудачными – разумеется, не с любой точки зрения, а с позиции той свободы, которая должна приносить культура человеческому духу и с точки зрения здорового устройства человеческого общества.

Можно подумать о других возможных проектах решения противоречий современного общества. Попытки подчинить культуру импульсам власти и экономики оказываются неудачными. Может быть, имело бы смысл испытать проект равносильных общественных сфер – когда политическая и правовая власть, экономика и культура находятся в равном положении. Каждая сторона общественной жизни сохраняет свойственные ей особенности и не искажает своими влияниями деятельность других сфер.

Очень многие теоретические конструкты об устройстве общества сводятся к власти – какая группа у власти, какими средствами она властвует и т. п. Другая большая группа теорий говорит об экономике – иерархии богатства, отношении с производственными силами, способах производства и распределения и многом другом. Можно отыскать и теории, относящиеся к теократии, о важности следования заветам той или иной религии, о том, как построить общество, целиком

устроенное по заветам той или иной священной книги.

Чего не отыскать – это развития идей о том, как правильно должны соединяться сферы власти, экономики и культуры в едином обществе, чтобы это общество было устроено не слишком противоречивым и пригодным для нормальной человеческой жизни образом. Каждый социальный институт сплетён из трёх аспектов – экономики, культуры и права. Но при этом принципы функционирования каждой из таких пронизывающих всё общество систем разные – власть действует одним способом и добивается одного типа целей, экономика другими приемлемыми для неё способами добивается иных целей, и наконец культура тоже действует не так, как другие сферы и с другими целями. Соединение разных типов социальных взаимодействий в общую жизнеспособную конструкцию – трудная задача, о решении которой пока мало что известно.

Это в самом деле крупный проект общественного устройства, такое ещё не было реализовано, не было обществ с таким устройством социальных институтов. Это неиспытанная возможность. Как следует мыслить такое общество, как определить границы общественных сфер, как их разграничить, как следует изменить наличные социальные институты, чтобы они взаимодействовали более правильным образом, какие новые институты следует создать – это всё вопросы очень большого масштаба. И именно поэтому они крайне интересны. Нерешённые эти вопросы уже стоили, по самому

скромному счёту, двух мировых войн.

Самые разные принципиальные непонимания сопровождают такую теоретическую систему с самого начала. Например, власть привычно мыслится как власть над *территорией*, власть над всем, что расположено на этой территории, и отсюда выводится доминирование властного принципа над всеми прочими – на этой территории. Поставлю религию, какую хочу и установлю экономику, какую хочу, потому что я – власть. Так что для развития указанной теории о трёх разных общественных сферах требуется понять, что власть не включает территорию, власть относится только к обществу, это система права. Право регулирует некоторую группу общественных отношений, а другие типы отношений к праву не относятся. На одной и той же территории могут существовать разные власти, люди, относящиеся к разным властям, могут жить рядом – власть начинается не от земли, а от *людей*.

Это совсем иной образ власти и властных отношений. Власть ничуть не более абсолютна и безусловна, чем экономика или культура. Надо представить несовпадение границ «власти» (допустим: границ государства) и прочих границ, относящихся к разным функциональным системам. В буквальном смысле исчезает единая страна с единственным правительством – просто нет такой реалии. Управление строится в разных сферах жизни независимо. Люди подчиняются неким экономическим договорённостям, принимают на се-

бя те или иные правовые обязательства и ведут образ жизни, свойственный той или иной культуре. В каждой из этих сфер действуют свои закономерности и управляющие воздействия.

Как представление о власти с точки зрения этой концепции сильнейшим образом изменяется, власть более не мыслится как власть над территорией, землей, так радикально изменяется и концепция экономики – по отношению к тому, что мыслят об экономике сейчас. В правильно устроенной экономике не идёт речь о продаже труда человека, потому что человек не продаётся, рабство недопустимо. Отсюда – совершенно иные механизмы образования цен и представления о способах дохода. Исходный пункт для решения вопроса о формировании дохода – потребности человека. За равный труд люди получают разный доход – например, потому что один имеет троих иждивенцев, а другой – нет, или потому, что один из них болен. Экономическая жизнь пронизана не конкуренцией индивидов и фирм, а ассоциациями потребителей и производителей. Те, кому нечто нужно, объединены с теми, кто это производит, и они договариваются, каким образом они могут обеспечить свои нужды. В современных условиях экономика подчинена государству, это должно измениться, хозяйственная деятельность не должна подчиняться государственным и политическим импульсам.

Такая же «логика различий» действует и в других ситуациях. Почему здравоохранение относится к сфере культуры,

а не государства или экономики? Потому что в этих сферах общества может быть осуществлен лишь такой подход, который делает здравоохранение бесчеловечным. Когда операции по охране здоровья переходят в руки государства, они применяются ко всем гражданам (или категории граждан) и они всегда оказываются одинаковыми для всех охваченных граждан – это в природе государственно-правовой сферы. А люди разные, и когда к ним применяются одинаковые средства, они реагируют различно – кто-то получает значительный ущерб, а кто-то умирает – в результате проведения операции здравоохранения, которой распоряжается государство.

Можно вспомнить ситуации, когда государство традиционно берёт на себя функции здравоохранения в большем объёме, чем это привычно: обеспечение карантина. Это чрезвычайно жёсткая мера, от карантина страдают многие здоровые люди, это, по сути, убийство многих невиновных ни в чем граждан силами самого общества. Именно так работает государство, и в сколько-нибудь претендующей на нормальность ситуации допускать государство к управлению здравоохранением нельзя. А сейчас во всём мире происходит именно государственное, бюрократическое, юридизированное управление здравоохранением.

Нельзя лечить всех с неким симптомом или комплексом симптомов болезни одинаковым образом – потому что здоровье у людей разное. Поэтому установление регламен-

та, согласно которому при каком-то комплексе симптомов врач «обязан» применять данное средство, данное лекарство – установление такого порядка направлено против здоровья. Эта обычная ситуация, связанная с защитой медицины от юридической активности недовольных больных, является общественной болезнью и её появление связано с неправильным соотношением в обществе медицины и права. Лечение «по справочнику», с помощью компьютерной программы, лечение, которое из совокупности анализов однозначно выводит применяемое лекарство, – не имеет отношения к медицине. Применение лекарственного средства по совокупности данных анализов – это не медицинская, а правовая процедура, в нормальной медицине такая штамповка немыслима. Тем самым дело именно в размещении неких социальных институтов в отношении сфер права и культуры, а не собственно в одном из учреждений правовой сферы – именно в государстве. В обществе глобальная ошибка – размещение социальных институтов из сферы культуры – всех учреждений здравоохранения – таким образом, что они подчинены сфере права.

Точно та же логика в случае суда. Это законы (сфера права) должны быть одинаковыми для всех, а вовсе не суд. Закон осуждает преступление, и потому может быть сформулирован в абстрактной форме, равноприменимой для любого гражданина. Суд же судит людей, а не преступления. И то, что по каким-то признакам кажется одинаковым, для раз-

ных людей означает разное. Различие людей, их жизненных ситуаций требует разной реакции общества, и нормальный суд должен, руководствуясь одинаковыми для всех законами, принимать разные решения для разных людей, попавших в общую для них ячейку «абстрактного закона». Суд, который подводит совокупность признаков поступка под готовые статьи закона, суд, который может быть заменён компьютерной программой – не является судом, это болеющее социальное учреждение, приносящее в общество несправедливость. Разное решение для разных людей за одно преступление. Как одинаково лечить всех людей с неким симптомом – это не лечение, а пытка, так и равное наказание для всех за похожий поступок – не правосудие, а мучительство. И здравоохранение, и суд не могут находиться в распоряжении государства, потому что они имеют дело с неравным, с людьми, а государственно-правовая система не способна действовать иначе, кроме как унифицирующе, равным для всех образом.

По этой же причине цифровизация – переход на программное управление, количественная оценка происходящего – губительна для институтов культуры, которые оказываются благодаря таким управляющим программам под воздействием импульсов правовой сферы (унифицирующим). Это происходит во всех областях, где недопустимо при одинаковых симптомах (признаках) использовать одинаковые управляющие воздействия (медицина, суд, наука).

Поскольку образ современного государства, сидящего на

земле и жёстко контролирующего территорию, сильно гипнотизирует, трёхчленное общество могут помыслить лишь в виде небольшой общины. Это понимание соответствует тому, как мыслят понятие «самоуправление». Ему отводят место где-то внизу общества, оно относится к чему-то маленькому – хотя смысл этого понятия совсем не предполагает такого малого размера. Небольшая группа лично знакомых и по соседству живущих людей может быть «такой» (самоуправляемой), но большие общества такого типа кажутся немыслимыми. Хотя бы потому, что современные государства не позволяют внутри себя всяких самостоятельных экспериментов с законами, экономикой и т. п. И тут можно вспомнить про местные власти и про локальные деньги, с которыми проводятся многочисленные эксперименты. Тут важно понимать, что это вопросы о способе перехода – одно дело мыслить, как устроено трёхсферное общество, и другое дело – продумывать способы его образования из конкретного устройства общества в некоем «сейчас».

Как только речь заходит о таком радикальном переустройстве общества, сразу говорят «невозможно». Это ведь не передача власти от одной группы к другой, не передача собственности (такой, как есть) от одного общественного слоя к другому. Это изменение *понятий* о власти, собственности и культуре, соответствующие им реалии должны функционировать иначе, – разве такое возможно? Да как за такое взяться? Как вообще можно сделать новый социальный ин-

ститут? Большинство людей уверены, что вообще эти институты появляются как органы живых существ, в «эволюции», они как-то так от веку даны человечеству, а в истории происходят лишь мелкие вариации – и эти мелкие вариации и являются причинами огромных социальных сдвигов. Как же можно помыслить радикальное изменение социальных институтов, разве такое делается усилиями людей, сознательными усилиями?

Функционирование социального института

Представление о функционировании социального института затруднено многими обстоятельствами. Мешает ориентация на значение слова в языке и словарные статьи – когда наивно полагается, что социальный институт «образование» – это примерно то же, что и значение слова «образование». То есть люди расшифровывают значение слова (что-то вроде «процесс и результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства») и полагают, что в реальной школе всё устроено для этой цели – и сюда не вписываются зарплаты учителей, подчинение надзорным органам, выборы с родителей и подавляющая бюрократическая отчётность. Мешает также ориентация на документы, когда считается, что нечто работает так, как об этом говорится в законе или каком-то постановлении. Реальный социальный институт лишь в некоторой степени описывается теми нормативными документами, которые призваны кодифицировать его деятельность. Затрудняет дело, конечно, и многосвязность любого института. Он не просто сплетён из нитей трёх цветов (включает правовые, экономические и культурные аспекты), но и участвует в работе других социальных институтов.

Помимо того, социальные машины выстраиваются во

многим бессознательно. Это машины имеют отчётливую функциональность, они построены из социальных ролей, то есть как бы людьми, но при этом участвующим в их работе людям не известно устройство машины и её функциональность. Свойства социоматов не даны, их приходится специально изучать. Легенды о «простых» функциях социоматов разрушаются при малейшем критическом внимании. Например, наивная точка зрения, что учреждения высшего образования служат для обучения, рушится сразу, как только понято, что для многих юношей это способ избавиться от армии. Или сделать шаг в карьерном росте. Или завести правильные знакомства. Или отыскать правильного супруга. Таких функций много, одни учебные заведения лучше в одном отношении, другие в другом, иногда их функции сильно изменяются, чтобы совместить прежние образовательные и новые, дополнительные. В общем, относительно любого социомата необходимо исследовать, как он работает, каковы его функции, как они совмещены.

С образованием сплетаются многие другие социальные институты; каждый социальный институт не в пустоте работает, а многими связями вовлечён в работу окружающих институтов, с одними он связан более существенно, с другими – менее. Образование связано с несколькими институтами производства элит, главным образом через установление системы знакомств и брачных связей, которые развиваются у элитариев по мере прохождения образовательных институ-

тов. Образование связано с экономикой, поскольку возможность оплачивать то или иное образование имеется у групп определённого достатка, благодаря чему учащиеся учебного заведения относятся к близким социальным слоям. Эти связи по экономической близости и через образованные сети знакомств поддерживают понимание, вырастающее из обладания общими привычками и общим культурным багажом. Отсюда – облегчённая коммуникация и увеличенная связность людей, имеющих общее образование.

В смысле «нужных знакомств» и «введения в правильный круг людей» вообще не важно, какое образование предоставляется в содержательном смысле. Не важно, чему учатся, не важно, у кого – важно, с кем. Определённое образование в «правильном» месте могут позволить себе только богатые или статусные люди. В активный период жизни, в молодости дети этих богатых людей контактируют с детьми других таких же семей, так что дружеские и семейные связи заводятся среди одного и того же круга «хороших» семей. В результате элита обособливается от нижестоящих групп общества без всяких насильственных действий. Очень многое в социуме случается, потому что одни люди знакомы с другими, и не случается, потому что у кого-то нет правильных знакомств. Образуется социальный барьер, и важно, что – хотя он формально не обозначен и никаких внешних препятствий нет, – попасть в группу «хороших» людей за барьером не получится. Можно быть талантливым. Можно заслужить

те же достижения, что и самые элитные из этой группы, – всё равно на общих основаниях в круг элиты не войти, потому что там важны семейные связи и чувство общей культуры, а внешние достижения лишь дополнительно маркируют элиту, но не являются достаточным поводом для проникновения в неё. Такой образ получается, если представить себе школу или университет без образования; в такой школе как раз то, что преподаётся, не важно и может быть вообще исключено. Эти связи, знакомства и общие воспоминания молодости – это культурный капитал, который крайне трудно и даже невозможно приобрести человеку со стороны, а без такого капитала даже значительное богатство и значительные достижения перекрывают путь в элиту. Таким способом может быть образовано настоящее сословное общество даже без внешнего правового оформления.

В результате для того, чтобы иметь дело с образованием, решать, что в образовании хорошо и что плохо, требуется начинать не с программ, а с социологического анализа устройства социального института образования в данной стране и данном городе – чтобы понять, вот здесь именно вот этот образовательный институт, эта школа или этот университет – он какие функции выполняет? Не в идеале, не «должен выполнять», а – как он работает? После выяснения можно решать, устраивает ли такая работа, такая функциональность, или надо перестраивать, или надо увеличивать эффективность, потому что функция нужная, но в работе данного ин-

ститута она выступает как дополнительная и оттого мало эффективна.

Образование равенства

Очень важной функцией образовательных институтов в современном обществе является то, что они создают *культурное равенство*. Равенство перед законом – совсем другое дело, а образовательные институты создают равенство, легче всего осознаваемое по поводу различия грамотных и неграмотных. Общая культура, создаваемая ступенью образования, создаёт возможность общения людей и определяет, в конечном счёте, границы социального слоя. Каждая ступень образования создаёт такую площадку равенства – равенство в среднем образовании, в массовом высшем, в «настоящем» высшем. По мере того, как образование становится платным или сопровождается ещё какими-либо условиями (места, происхождения и т. п.), неравенство образования становится наследственным. Пока эта сторона образовательных институтов крайне слабо осознаётся, но уже действует. Действительное равенство в общественных отношениях создаётся всеми тремя сферами общества, и вклад культурного равенства весьма велик.

Равенство в обществе создаётся различными механизмами. Например, в сословном обществе право обозначает границы групп равных: в общем смысле можно сказать, что

внутри сословия все равны, неравенство заключается между сословиями. К этому тезису напрашивается множество поправок, были миллионеры-крепостные, были бедные князья, которым приходилось землепашествовать. Это – крайние случаи, но в целом можно сказать, что с точностью до выделения больших народных масс в качестве сословий внутри сословий осуществляется примерное равенство. Оно подкреплено правом, закреплено общей культурой.

С уничтожением сословного общества сложились «демократические» общества, в которых по закону равны все. Однако неравенство сохраняется. С одной стороны, это всем понятное экономическое неравенство, и современная социологическая теория делит людей по доходу, выделяя группы с большим, средним и низким уровнем дохода. Но это лишь одна сторона дела. В современном обществе, которое перестало быть индустриальным и массовым, возникает иное деление на равных между собой. Это – *равенство, создаваемое образованием*. Люди, имеющие сопоставимое образование – как прежде говорили «десять классов школы» – равны. Равны люди с высшим образованием. Это равенство проявляется в определённом сходстве возможностей, социальных траекториях, карьерных движениях. И оно закрепляется общей культурой.

Это различие людей маскируется демократизацией образования, тем, что называется массовым высшим образованием. Попытка увеличить тенденции равенства, включённые

в образование, ведут к дальнейшей демократизации. Один из способов уравнивания – ориентация на среднего ученика. В школе по-разному, но устойчиво караются как отстающие, так и обгоняющие, как менее способные, так и более способные. Современная школа так устроена, чтобы массовый слой был успешен, следует подкреплять именно усилия средних, что автоматически приводит к трудностям для обгоняющих, более способных. Посредственность становится условием успешности образования.

Зачем это надо? Чтобы могли учиться все, чтобы не было отбора, чтобы не оказалось, что дети многих не способны успевать за программой. Это в свою очередь. С другой стороны, такое положение дел является следствием универсализации и обязательности самой программы – она же утверждается принудительной волей государства, а не из личных и частных соображений. Программу должны освоить все – значит, она должна быть такой, чтобы её могли освоить многие, большинство, поэтому она на них ориентирована, а следствие – кары для отстающих и обгоняющих.

Чтобы в образование был встроен отбор лучших, придётся отказаться от всеобщности образования, обязательности. И тогда значительное число учеников окажется не способным к такому образованию. Для них нужно предусмотреть иные пути и типы образования. Чтобы всего этого не происходило, чтобы сохранить всеобщий, демократический тип образования, гарантирующий равенство, приходится жерт-

зовать небольшой частью «более способных». Для их выявления служит институт «спецшкол», он работает вовсе не по всем направлениям способностей, но сам тип задуман для тех самых неуспевающих по причине чрезмерной одарённости. Такова система демократического школьного образования, сейчас привычная и кажущаяся естественной.

Нечто подобное происходит и с высшим образованием, которое становится массовым, демократизируется – и теряет в качестве. Формально говоря, процесс «массового высшего» образования приводит опять ко «всеобщему» равенству, но, разумеется, лишь формально. Наделе выделяется «настоящее» высшее образование – и массовое высшее, для всех. И тогда вся пирамида просто получает надстроенную верхнюю ступень, так что прежнее «обычное высшее» становится как бы средним образованием, общим для многих, для большинства, и внизу – ступенька для тех, у кого всё ещё просто одна школа за плечами. Чтобы образование было демократическим и всеобщим, приходится снижать уровень образования. Если желательно поднять уровень образования, приходится отказываться от всеобщей доступности.

Это не проблемы завтрашнего дня – это уже сбывшаяся реальность. Можно встретить такое описание сегодняшнего школьного образования в России: школа уже распалась на три сегмента: 1. Школы, где пытаются воспитывать этакую элиту. 2. Школы для производства рабочей силы. 3. Школы, задача которых удерживать часть молодежи от оконча-

тельной криминализации и маргинализации. То есть элитные школы, школы воспроизводства трудящихся и школы для передержки молодняка. Это уже есть, это уже сделано современным институтом равенства – школой.

Так выглядит современное общество, которое существенным образом делится на страты, определяемые совокупностью уровня дохода и уровня культурных привычек и образа жизни, определяемого образованием.

Равенство граждан – чрезвычайно важный показатель устройства общества. Каким образом равны граждане, насколько равны, сколько существует ступеней неравенства, как они обеспечены и как проявляются, – всё это имеет очень большое значение. И, разумеется, очень важны социальные институты, которые производят наличное равенство (а тем самым – и неравенство). Создавая равенство некоторых, всегда создают определенное неравенство с теми, кто не входит в эту ступень равенства. Эти неровные ступеньки общества могут быть незаметны, но в некоторых обстоятельствах проявляются. Например, даже всеобщее равенство всех граждан страны есть неравенство: граждан и мигрантов, которые ведь тоже обретаются на этой же территории. Так что любой институт равенства – одновременно средство создания неравенства. И вот в современном обществе равенство создаётся преимущественно институтами образования. Так что вместе с правилами наследования институты образования являются, по сути, формирующими институтами все-

го общества.

Чтобы взглянуть на то, как устроено равенство, можно обратить внимание на отношение к такому качеству, как талант. Вообще-то талант – это фактор неравенства, это разрушение справедливости. Независимо от усилий, затраченного труда, – одному нечто удаётся, а другому нет. Так мыслится талант большинством людей – и важно именно это сложившееся общее мнение, а не исследования по психологии таланта. Важны мнения, а не какое-то иное «на самом деле», потому что именно мнения позволяют заглянуть в психологию равенства и неравенства.

Возможны общества, где таланту не придаётся большого значения – мол, всё достигается трудом и прилежанием. Возможны иные общества, где, напротив, талант крайне ценится и важно демонстрировать чрезвычайную лёгкость в выполнении заданий. В России в XXI в. – возможно, в связи с общим падением ценности интеллектуальных умений и культурных навыков – сложилось мнение, что талант не является чем-то определяющим и таким уж важным. Очень многие люди считают себя или своих детей одарёнными, талантливыми. Но при этом они убеждены, что для успеха в жизни, для успешной карьеры наличие таланта не важно. Гораздо важнее сила, внешние данные, лидерские качества и умение рисковать. Разумеется, это не совершенно всеобщее убеждение, но так думает значительное большинство людей.

Оказывается, представление о таланте сильно связано с

тем, о каком социальном слое будет идти речь. Это не нечто «случайно» падающее на того или иного ребенка, не дар судьбы, выделяющий кого-то среди прочих равных – талант мыслится иначе. Мыслится примерно так, что степень одарённости детей напрямую зависит от того, какой доступ его семья имеет к определённым ресурсам. Проводились исследования представлений о таланте, и оказалось, что чем выше статус, образованность и доход семьи, тем амбициознее и увереннее в себе растущие в ней дети. Чем больше «дано» данной семье различных ресурсов, чем больше получают дети в этой семье – тем, как считается, талантливее будут дети, талант добавляется в придачу к благосостоянию и высокой ресурсности.

И совершенно иное отношение к таланту, если речь идёт о бедной среде, о тех, у кого ресурсов нет – и о них так думают, и они сами так думают о себе. Они думают: талант совершенно не важен, талант – это не про нас, не про таких, как мы. Само понятие талантливости, одарённости оказывается за рамками того, как следует говорить о бедных, о людях с малым количеством ресурсов. Нет представления, что талант – это счастливый билет, с помощью которого удастся сделать быструю карьеру, подняться по социальной лестнице. Напротив – «талант не для нас», на него нельзя надеяться и опираться, это только мешает. Встречаются разные позиции – и та, что хоть чего-то добиться можно лишь упорным трудом, и та, что талант мешает, отвлекает и создаёт доба-

вочные трудности, и та, что важен не талант, а, скажем, пробивная сила и волевые качества.

Из такого отношения к таланту (шире – к множеству интеллектуальных способностей) вытекает и отношение к образованию. В более высоких слоях образование – путь наверх, это добавление к имеющимся ресурсам, то, что по статусу положено, что во многом само собой разумеется «для таких, как мы». А для людей из низких слоев это нечто лишнее, ненужная нагрузка, добавочный труд. Люди из низко-ресурсных социальных страт не ориентированы на образование и – часто – даже на профессиональный рост. Они не собираются получать образование, если его принудительно не навязывают, а навязываемое считают несправедливой нагрузкой, бесплатным трудом для чужих целей.

Соответственно, когда создаются частные учебные заведения, которые принимают «особенно талантливых» детей – это всегда социальный акт, идущий вслед за устройством мнений в данном обществе. Неверно мыслить так, будто среди равных детей отыскивают объективно талантливых и дают им возможности развития. В конкретных социальных условиях действие «принять в колледж талантливых» выглядит иначе. Детально описывать функционирование такого института нет надобности, можно лишь кратко указать некоторые очевидные черты. Например, свою талантливость будут проявлять и показывать дети из относительно ресурсных семей, прочие будут талант скрывать или он будет неразличим

по тестовым заданиям в силу предшествующего поведения ученика. В такие колледжи будут поступать достаточно «ресурсные» дети, потому что то, что там называется «бесплатным» образованием, оплачиваемым спонсорами – по реальным деньгам, которые всё же надо заплатить, в несколько раз дороже месячного дохода действительно низкоресурсной семьи. Условия в детском коллективе, поддерживаемые коллективом педагогов, будут ориентированы на поведение, характерное для высокоресурсных групп и т. п.

Можно считать такое положение дел нормальным, можно пытаться его изменить – но следует хотя бы понимать, как устроены социальные институты, имеющие дело с «равенством», «талантом» и пр. Когда заходит речь о том, что следует создавать интеллектуальную элиту страны, или заходит речь о «спасении культуры», – во всех таких случаях рассуждения добираются до создания специальных образовательных учреждений. Обычно при этом основное внимание уделяется вопросам финансирования, а ещё – педагогическому корпусу («мы наберём лучших учителей»). Однако оба эти фактора вместе – даже не половина дела. Чтобы построить элитную школу, надо хорошо представлять цель («хорошее образование» – это не цель) и устройство образовательной машины, которая должна приводить к достижению именно этой цели. А также – понимать, как устроены представления об образовании и сопутствующих качествах (таланте) в данной стране и данной культуре – от этого зависит решение

множества вопросов (способ отбора в данную школу, структура испытаний, устройство обучения, система мотиваций и пр.).

Тем самым население не однородно по отношению к таланту, к желанию и возможности получить образование. Одни полагают это обязательным, необходимым – и не особенным действием, а просто элементом, присущим образу жизни данного социального слоя. Другие хотят быть «как все» и получать массовое высшее, с которым через некоторое время будут брать на должности не выше «менеджера торгового зала». Люди заранее уверены, что прочее им недоступно, если попытаться – обманут и будут издеваться, и в их исходном социальном слое «не поймут». Это – создание культурного неравенства, которое имеет тенденцию стать наследственно (в рамках социального наследования) закреплённым.

Такие социальные установки сказываются, конечно, на рисунке карьер тех, кто происходит из данного социального слоя. Границы между слоями не наглухо закрыты – ребёнок из бедной семьи может попасть в элитную школу и элитный вуз, для этого есть социальные механизмы – места «для талантливых», спецстипендии и пр. Но среда будет отталкивать чужеродное, будет катастрофически не хватать знакомств и понимания правил поведения в среде. Своя, родная среда будет в качестве высших социальных умений рассматривать силу, нахрапистость и рисковость.

И это только игра социальных напряжений между образо-

ванием, талантом и равенством. Есть и другие важные ценности, с которыми связано образование – например, важнейшая вещь: здоровье. Это отдельная огромная тема – связь образования со здоровьем. Чтобы выйти из гипноза тривиализующих представлений, можно сказать: современное образование и здоровье – это противоположные вещи. Хорошее образование часто подразумевает испорченное здоровье (хотя хорошее здоровье не подразумевает плохого образования). Что следует сделать в образовательных учреждениях для сохранения здоровья учащихся – это крайне непростой вопрос. Например, сохранение здоровья прямо противоречит мощнейшей современной установке на раннюю специализацию (с дошкольного возраста). И многие родители, даже осознавая проблему, делают осознанный выбор – лучше социальная успешность (конкурентное преимущество перед профессионалами в хорошей профессии), чем здоровье.

Образование как социальный институт оказывается клубком проблем, который не осознан и не понят, та же связь здоровья и образования (либо – либо) не осознана должным образом, хотя, по сути, требует перемен в устройстве образовательного института, а затем и изменений во всём устройстве общества. В устройстве социальных институтов есть такие негласные зависимости, которые достаточно известны, но мыслятся как локальные неудачи, а не как закономерности. Это и связь здоровья и образования (получаешь хорошее образование – оказываешься больным), и – напри-

мер – связь семейного положения и работы в науке (устойчивость семейной пары и грантовая организация научных исследований противоречат друг другу). Эти неизвестные или недоосознанные противоречия пролегают между разными институтами, противоречия институтов проявляются в их интегрирующем центре – человеке. Один институт требует от человека одного, другой – противоположного, и надо либо изменить устройство социальных институтов, либо переживать их противоречивость как собственную несчастливую судьбу.

Помимо внешних противоречий социальных институтов, есть и внутренние. Недостаточно выяснено и осознано, как именно взаимодействуют различные интеллектуальные способности в процессе образования, как соотносится то, что поддерживает и развивает школа, с действительным развитием различных способностей учеников.

Лестница интеллектуальных умений (о переходе между средней и младшей школами)

Всматриваясь в то, что происходит в школе, можно обнаружить, что школа не учит мышлению, она передаёт сумму знаний. Предполагается, по-видимому, что способы обращения с этими знаниями придут как-то сами собой, вместе с решением задач. Между тем эти ожидаемые мыслитель-

ные умения сами собой не приходят. Ведутся долгие споры, что именно существовало в прошлой культуре, что позволяло научиться мышлению, чего не хватает теперь, однако печальный факт в том, что выучиваются мыслить очень немногие ученики, и восполнить лакуну на месте мышления не удаётся потом на более поздних ступенях образования.

Относительно умения мыслить многие возлагают надежды на математику. Однако она была прежде и есть теперь, а ситуация изменилась, хотя математику весьма многие успешно осваивают (хотя, говорят, алгебру – хорошо, даже лучше, чем раньше, а геометрию – заметно хуже). Иногда высказываются идеи, что прежнее умение думать воспитывалось занятиями латынью. Латынь – язык с чрезвычайно логичной грамматикой, воспитывающий в говорящем на нём логику, и с другой стороны – это мёртвый язык, его нельзя учить, разговаривая с носителем, его учат, отделяя грамматику и изучая её в чистом виде – а грамматика чрезвычайно способствует развитию логического чувства.

Впрочем, гипотез много, а факты состоят в том, что всё чаще ученики не развивают логического чутья, не умеют провести обобщения и т. п. Школа не учит понятийному мышлению, ученики не умеют создать понятие, не понимают, как понятие работать может и как – нет. В целом можно сказать, что развиваются лишь мышление в ассоциациях и комбинаторное мышление. Это – то состояние мышления, которое развивается примерно к 7-му классу и затем оста-

ётся примерно таким на всю жизнь. Это очень неприятная правда, и выговаривают такие вещи нечасто. Отсюда следует, что в большинстве своём нас окружают люди с мышлением на уровне едва не начальной школы, хотя они занимают самые разнообразные места в социуме и выполняют разные социальные роли.

Эта ступень развития интеллекта, – между ассоциацией, запоминанием и комбинаторикой, и следующей ступенью, связанной с понятийным мышлением – не преодолевается очень многими. Между людьми пролегают не количественные различия (выражаемые в баллах теста IQ), а качественные различия в способе интеллектуальной деятельности. Так что, кроме остановившихся на уровне 3-5-го класса, вокруг много тех, кто стоит на уровне 8-9-го, но уверен, что у него совершенно нормальное и весьма развитое мышление, с которым он готов решать любые жизненные задачи.

Разумеется, общество сейчас выстроено так, что эти различия в мышлении не отражаются в социальных ролях. Не существует препятствий, которые бы не позволяли людям с таким мышлением выполнять какие-либо социальные роли, хотя это просто образовательный брак. К сожалению, это же касается социальных ролей учёного, исследователя и т. п. С этой особенностью связано замеченное многими неумение многих ученых обобщать, внимание к детализованным различиям и отказ замечать широкие системные сходства. К сожалению, это более чем обычная ситуация. Но, разумеется,

в других областях деятельности ситуация ещё хуже.

Очень интересная тема, которой практически не занимаются, касается способов, с помощью которых люди приспособливаются и выполняют задания одного интеллектуального класса, пользуясь интеллектуальными навыками иного, более низкого класса, то есть «обманывают интеллект» или, если угодно, проходят тест Тьюринга, не являясь – в определенной степени – разумными. Можно было бы изучать этот феномен «казаться разумными» в исполнении нормальных людей. По-видимому, очень помогают в решении такой задачи речевые навыки. Гений языка выполняет операции за пользователя. Благодаря выученному языку человек может, например, пользоваться обобщениями, произвести которые он не может и понять правильное функционирование значений в этом случае он тоже не может – но речь выглядит так, будто операция обобщения проведена. Иногда это называют «вербальным понятийным мышлением», речь как бы ведёт рассуждение и удаётся достигать верных выводов, даже если нет понимания, почему их удалось получить. Помогают мышление ассоциациями и операции шаблонами. Самому человеку крайне трудно убедиться, что он не владеет интеллектом – обычно люди убеждены, что они могут «всё», просто им какие-то вещи «не нравятся». Прикоснуться к постановке задачи можно, обратившись к исследованиям интеллекта животных. Споры о том, могут ли обезьяны овладеть речью, дискуссии по поводу зеркального теста (опознание се-

бя в зеркале), исследований интеллекта муравьев и многие другие работы показывают, как непросто принять решение, владеет ли некто интеллектуальной способностью. Относительно человека решить такой вопрос не проще, а намного труднее.

Развитое мышление не возникает само собой, подобно здоровому телу, – за счёт природных сил. Такому мышлению надо учиться. А вместо него, если такого мышления нет, в обыденной жизни можно использовать другие средства. Помогает хорошая память: не видел ли чего-то подобного? Видел – действуй по шаблону. Помогает устройство языка – говоришь слова, не понимая их смысла, а для собеседника собирается осмысленная картина и кажется, будто тот, кто говорит – понимает, что говорит. Помогает визуальное мышление, в младшей и средней школе преобладают наглядно-образные формы мышления, с которыми человек может остаться на всю жизнь. А преподавание – как удачно! – пытается перевести урок в визуальную форму: плакаты, графики, рисунки, видео-уроки. Поэтому на вопрос в голове всплывает картинка (хорошая память), достаточно пересказать, что на этой картинке (владение языком), – и возникает впечатление понятого материала обучения. Преподавание избегает теоретизирующих обобщений, для понимания которых нужен особый труд работы с теорией, и потому впоследствии взрослый уже человек не способен работать с теоретической составляющей мышления. У него всё сводится к

конкретным примерам, и дальше этого мышление пойти не может: способности не развиты.

И это на всю жизнь. Конечно, всегда есть исключения, есть одарённые люди, которые многого могут достичь не то что сами, а даже вопреки неблагоприятной среде. Есть люди, которые могут сами выучиться теоретическому мышлению уже взрослыми, и вообще много чего бывает. Но если речь идёт о большинстве, о том, что обычно и в этом смысле нормально – ситуация совсем другая. В середине средней школы, примерно к 7-му классу, складывается тот тип мышления, которым человек будет обходиться всю дальнейшую жизнь. Окно способности закрывается. Наглядно-образное мышление закрепились к этому времени? Всё, и в сорок, и в пятьдесят ничего, кроме лепета такого рода, человек произвести не сможет. Закрепились автоматизмы вербального мышления? Человек во всех ситуациях, когда надо думать, будет отбалтываться, у него отлично поставлен речевой поток, он может говорить ни о чём, сам он не понимает, что из него выговорилось, и всё это используется для имитации деятельности мышления. Дальше опоры на вспомненный пример и упрямого цепляния за конкретный этот пример он не сдвинется ни в каких имеющих отношение к мышлению ситуациях. Окно способности закрылось, он теперь навсегда такой. И даже понять свою мыслительную недостаточность человеку не сможет – ему нечем.

На школьный возраст приходится несколько таких ступе-

нек, несколько окон возможностей, когда надо успеть и научить, чтобы можно было потом развивать дальше. Например, есть ступенька между начальной и средней школами, между 4-м и следующими классами. В начальной школе детей социализуют, чтобы они могли находиться в школе и заниматься на уроке. Им дают начальные интеллектуальные умения: писать, читать, считать. Эти задачи для детей современной культуры не являются интеллектоёмкими, эти задачи решаются даже у детей с нарушениями речи и психомоторными нарушениями. Эти умения обратной связью влияют на многие психические функции, но к интеллекту они не требовательны. Дети, умеющие читать, писать, считать, вполне могут находиться на допонятийном уровне развития мышления. Такой интеллект не понимает различия изолированных и пересекающихся понятий, не отличает частное и общее, не умеет выделять главное, не понимает, что такое существенные признаки, типизация происходит произвольно и субъективно, по важным для ребенка «корыстным» признакам – по привлекательности или непривлекательности, по функциональной роли в данной ситуации и т. п. С таким мышлением дети идут дальше, в среднюю школу, и там у них не развивают понятийное мышление, а просто предъявляют задачи, для решения которых можно воспользоваться понятийным мышлением. А можно не воспользоваться?

Крайне мало известно о наличии разветвлений в «дереве» развития интеллекта. В большинстве исследований интел-

лект понимается как лестница прогрессирующих навыков и почти нет упоминаний о серии *отставших компенсирующих форм*, о ветках разного качественного содержания, когда на одном уровне оказываются несводимые друг к другу линии и т. п. Одну и ту же задачу можно решить разными способами, и эти способы иногда относятся к совершенно разным типам интеллектуальных умений, одни – весьма высокоразвитые, другие – рудиментарны. Например, можно обратить внимание, сколь многие люди при столкновении с новой для себя интеллектуальной деятельностью (скажем, обучение работе на компьютере) просто пытаются запомнить все варианты происходящих событий, они не пытаются понять логику происходящего, а «идут по хлебным крошкам», действуя «как в прошлый раз». Таких «отставших» способов решения задач довольно много, можно обнаружить целые ветки интеллектуальных умений низкого уровня, используемых вместо «подразумеваемых» более высоких и «адекватных задаче» умений.

Выше этого уровня, где идут игры с памятью, примерами, наглядностью и словесными формулами, находятся другие – тоже не самые высокие. Например, выше лежит умение *выделять существенный признак* системы. По сравнению с нижележащими уровнями это прямо-таки магическое умение, это выглядит как «понятийная интуиция», при всём многообразии окружающих условий человек способен «прозревать» существенный связи и «интуитивно» понимать про-

исходящее, предсказывая важные следствия. Ещё выше лежат всякие умения, сейчас обобщённо называемые «*системными*», когда взаимодействие разных существенных факторов становится внутренне понятным и позволяет предвидеть нетривиальные следствия обычных сплетений обстоятельств. Ещё выше лежит переход от статичного мышления к *динамичному*, когда отдельные понятия обретают движение и все эти «существенные качества» и «системные эффекты» изначально воспринимаются в динамике. Примерно на том же уровне находится «потеря предметности», когда мышление больше не привязано к предмету и работает с *отношением* между предметами мышления.

И это только индивидуальные формы интеллекта, а если прибавить групповые, получится много более сложная система. Например, многие люди обладают абстрактной формой понятийного интеллекта, но не способны на этом же уровне работать с собственными эмоциональными состояниями. Или компенсируют недостаточность абстрагирующих логических навыков – визуальным мышлением. Или работают внутри статичных символических схем – запомненных определений и стандартных операций, не умея привести понятия в движение.

Эта чередa умолчаний, сопровождающая разговоры о школьном обучении, дополняется ещё одной лакуной: почти не говорится о вреде, получаемом от образования. Не бывает абсолютно положительных изменений, изменение практи-

чески любого свойства целого влечет за собой регрессивные изменения каких-либо иных частей. Можно мириться с частичными потерями, можно всё равно оценивать полученное положительно, но о потерях надо хотя бы знать.

Получение определённых интеллектуальных навыков ухудшает развитие определённых других способностей, каждый навык препятствует развитию группы других. Вменяемое образование возможно, когда преподаватель представляет, что именно он развивает и что угнетает на каждом шаге. Хорошо бы знать, чему препятствует обучение письму, чтению, счёту в определённом возрасте. Раннее специальное обучение закрывает очень многие возможности. Вроде бы есть мнение, что современное обучение в младшей школе подавляет навыки пространственного мышления. Но не найти источников, где было бы сказано, что именно подавляет визуальное мышление, с чем связано нарушение музыкального восприятия и т. п. Например, хорошая ассоциативная память мешает развитию абстрактного мышления. Имея возможность «просто запомнить», ученик не пользуется сложными формами организации памяти. Но простое запоминание последовательности не даёт возможности произвольно оперировать частями запомненного: выделить главное, воспроизвести произвольный фрагмент вне всей цепочки запомненного и проч. С другой стороны, недостаток памяти заставляет перейти к более абстрактному мышлению, но высшие уровни абстракции будут закрыты именно недо-

статочностью памяти. Недостаточность памяти может быть компенсирована сложными свёртками запоминаемого материала, его структурированием, для чего нужны высшие способности мышления.

Тем самым можно видеть сложные зависимости между разными «путями интеллекта», которых – несколько, которые разветвляются и иногда сливаются, от каждого пути отделяются несколько путей редукции данной функции и частичной компенсации – восстановления её особыми средствами с выходом на следующий уровень, но с иными возможностями; это совершенно неисследованная тема. Это – тёмный подвал кажущейся столь ясной и понятной темы школьного образования. Туда не ходят, там страшно.

Дело не только в том, что раннее обучение счёту сказывается на жизни чувств и образности мышления, и прочих корреляциях такого плана. Крайне мало известно о том, как тело влияет на мышление; то, что человек ест и пьёт, как он проводит время – сказывается на возможностях мышления, и тем более – культура, к которой принадлежит человек. Там имеются сложные зависимости и компенсации, некоторые грани можно перейти, сняв ограничения – но это требует трудов. Это – важнейшая тема свободы мышления, насколько человек сам владеет своими мыслями. Свобода мышления сильнейшим образом ограничена – не только тело, пища и культура, биохимия и диета, свободу мышления ограничивает язык; структура желаний; сила или слабость воли.

Умение сознательного мышления доступно далеко не всем, для большинства мышление – штука произвольная и интуитивная, причём среди таких людей могут быть и очень умные (как рождаются люди очень сильные от природы), но эти люди не обладают свободой мышления. И вся эта сложнейшая картина завалена грязью непонимания и иллюзий, создающая общий фон якобы однородной интеллектуальной способности.

Такие вещи практически невозможно дидактически излагать, это слишком мало изучено и есть лишь отдельные не слишком достоверные мнения. Однако именно это «болото» скрывается под радостной убеждёностью, что со школой всё в целом ясно. Надо деток туда пораньше отдавать, чтобы они получили там в головёнку побольше хороших добротных знаний. В этом сумрачном лабиринте, которым потихоньку занимаются детская психология, педагогика и ещё несколько наук, мы пока не знаем даже основных коридоров. Обычная школа уверенно строит над этим лабиринтом свои простые и понятные схемы обучения начальных и средних классов. А потом получают когорты учеников, которые «вдруг» чего-то обычного не могут. То ли окружающая культура изменилась, то ли заболели все чем-то, то ли те, кто тревожно говорит об изменениях, сами дураки, да вот они уже и померли, а вокруг всё по-прежнему, нормально, и лишь оставшиеся старики рассказывают сказки.

Сказки? Например, что в прежние времена были такие

люди, которым было достаточно взглянуть на предмет перед собой, а потом они могли, отвернувшись от него, детально рассказать, как он выглядел. И, говорят, это была обыденная способность, это почти каждый мог. Сказки, конечно. Так и называются: «Сказки о способности представления». Есть ещё «сказки о способности воображения», да и другие сказки тоже есть. Вот хотя бы о смысле понятий – якобы в прошлом люди могли из самих понятий извлекать представления о свойствах, в явном виде не упомянутых для этих понятий. У них была такая «жизнь понятий», так что в их мышлении понятия жили, вели себя, проявлялись, и такие люди могли, посмотрев на эту жизнь понятий, значений, предсказать, что такие-то вот понятия могут себя проявить и вот таким образом, хотя из явно полученных ими данных этого не следовало.

Как это вообще возможно? Откуда берётся эта сказочная жизнь понятий? Ведь у нормальных людей всё иначе: у них есть признаки, символически связанные в понятии, и чего в понятии нет, тому и взяться неоткуда. Однако это совсем разные вещи – понятия могут возникать разным образом и называются так совсем разные вещи. Те понятия, о которых речь, – «живые» – не сводятся к словесной формуле. Они оживают, когда попадают в систему иерархических связей, в систему отношений с другими понятиями. Тогда и начинается жизнь понятий – они «сами» объединяются в некоторые связанные группы, одни притягиваются к другим, отталки-

ваются от иных, создают полярные структуры или длинные ряды переходов. Между ними образуются всё новые связи, а главное – понятия не остаются неизменными. Нет смысла говорить, что это элементы и система их связей – с каждой установленной связью между понятиями каждое понятие меняет смысл, ему что-то добавляется и что-то изымается. Говоря самым общим образом, понятия включаются в систему категорий, в одну огромную классификацию, которую можно назвать *«картиной мира»*. Это и есть жизнь понятий, так что, обдумывая понятие (приводя его в связь с другими понятиями), человек получает новое знание, которого изначально в этом понятии не было.

Тут возникает множество вопросов. Если современная культура не способствует развитию таких способностей мышления – а надо ли у школьников такое мышление развивать? Многие школьники учатся чтобы хорошо жить, а не чтобы спасти мир. Или: откуда взять учителей с такими способностями к обобщению и работе с понятиями, если утверждается, что большинство людей к этому не способно? Как отличить наличие этого редкого умения, если в целом культура его не развивает и не способствует, – есть ли тесты, определяющие наличие такого мышления надёжно? А где такое мышление будет использоваться, ведь если его нет у большинства людей, значит, в большинстве работ можно обойтись без этого мышления? А не является ли такое мышление необходимым лишь для редких специально-

стей, например, для учёных? Допустим, какие-нибудь области математики или лингвистики требуют именно таких способностей. Но это ведь очень небольшое число узких специализаций научной работы. Всем остальным, получается, такое мышление не необходимо? По крайней мере для работы. Тогда: а верно ли что, что основной задачей школы является введение в систему научных знаний? С этим согласны все родители школьников? Может быть, многие не собираются иметь отношения к науке и удовлетворились бы кратким популярным рассказом без вникания в основы научного мышления? Если же преподавание не должно иметь основной целью введение в науку, а лишь одной из дополнительных целей – ознакомление с общей картиной мира и демонстрацией ряда картинок, возникновением которых цивилизация обязана науке, – то нет необходимости в развитии мышления такого рода. Без развитого мышления люди вполне могут представлять себе яркие образные картинки, имеющие отношение к тем или иным научным операциям, они могут эти картинки запоминать, они могут заучивать наизусть научную информацию, положенную в рамках той или иной программы. Но понимать, почему всё это вот так связано и как выводы зависят от данных, – они не могут.

Тут – проблема выбора. Не научившись думать в подростковом возрасте, очень трудно научиться собственными усилиями, без помощи и в возрасте более позднем. Что в жизни будет открыто таким умением мышления, в каких соци-

альных ситуациях мышление, напротив, помешает – это все сложные вопросы и решают их родители за своего ребенка, вместе с учителями. Но по крайней мере надо знать о существовании таких проблем, надо понимать, на какой уровень мышления рассчитано определённое конкретное образование в данной школе. Именно для того, чтобы можно было выбрать: да, я за своего ребёнка решаю, ему не нужны эти головомные мышления, и так неплохо; или: я решаю, моему ребёнку не будет отказано в умении мыслить, я сделаю так, чтобы он мог мыслить и решать сам. Обучение мышлению позволяет человеку самому направлять процесс мышления, ставить себе интеллектуальные задачи, если же такого обучения не было, наличные способности мышления («естественно развившиеся») направляются либо внешним требованием, либо случайностями и капризами возникшего интереса; это произвольное и несамостоятельное мышление. В этом случае человек не владеет собственным мышлением, ему об одном «думается», а о другом – нет. Чтобы такие выборы относительно обучения мышлению можно было делать, нужно разнообразие школ – в одних такому учат, в других нет, и нужна информация – где именно и как учат. Сейчас же в этом месте – безмолвие, это совершенно неизвестная область.

Сколько людей владеет способностью мыслить хотя бы на уровне сложных обобщений, абстракций? В немногих источниках, посвященных этой теме, называются разные доли:

5 %, 10 %, 30 %. Так было ещё в конце XX века. А сейчас? Данных нет. Данные можно получить, с другой стороны, спрашивая не о числе умеющих талантов, а о числе неспособных. Какая доля выпускников школ владеет продвинутыми навыками чтения? Счёта? Речи? Иногда можно встретить данные: пятая часть выпускников едва складывает слова, при этом смысл прочитанного только что текста остаётся им непонятен. Многие говорят так, что на любой работе, связанной с развитыми навыками речи (агент на телефоне, предлагающий нечто клиентам) их приходится переучивать – они буквально не умеют говорить. Пересыпанное междометиями словесное бурление, которым общаются между собой, непригодно в качестве нормальной речи, передающей какую-то информацию. Надо менять темп речи, структурировать её, вставлять подходящие случаю обращения, иметь план беседы... В общем, приходится учить говорить и читать. О высших умениях нет речи.

Выше понятийного мышления, умения обобщать, выше теоретического мышления, для которого нужны ресурсы в виде «логической памяти», лежат более высокие интеллектуальные умения. Например, это свобода мышления и его произвольность, когда человек умеет распоряжаться своей мыслительной способностью. Он не идёт вслед за ассоциациями, его не гипнотизирует набор данных («условия задачи»), его не отвлекают происходящие изменения – он может осознанно выбрать задачу и провести её решение. Это со-

зданная хотя бы частично собственными усилиями картина мира, благодаря чему можно ранжировать риски и возможные удачи, оценивать редкость и важность происходящего. Это хотя бы начальные представления о своих способностях и особенностях, что даёт возможность хотя бы первых робких шагов в области самооценки.

То, о чём шла речь в связи с проблемами начальной и средней школы, может быть названо *лестницей интеллектуальных умений*. Где-то наверху имеются плохо известные пласты высших интеллектуальных умений, а внизу – вроде бы привычные всем низшие интеллектуальные умения, которые должна развивать школа. Есть отдельные методологические разработки, которые умеют это делать; в подавляющем большинстве школ этим не занимаются и большинство выпускников не владеют базовыми интеллектуальными умениями – если человек от природы не имеет большого интеллектуального таланта или если он не происходит из семьи, где его помимо школы научат этим умениям. Раз речь о семье, легко понять: такие умения привязаны к социальным группам, в одних социальных слоях эти умения передаются самым естественным образом «с молоком матери», в других они могут быть получены лишь упорным трудом, если школа берёт на себя труд учить этому.

Известно, что социальное устройство общества в истории изменяется, одни группы пропадают, другие возникают, меняются их отношения и численность. Значит, можно спро-

силь: а связано ли устройство высшего образования с развитием интеллектуальных умений? И только ли в высшем образовании дело? Социальный мир откуда-то получает сведения об устройстве мира, которые транслируются «всем» членам общества, где-то разрабатываются эти самые интеллектуальные умения, откуда они попадают в сложные методики развития мышления в школе. Где всё это происходит? Откуда в общество излучаются плоды интеллектуальной работы? Где находится центр интеллектуальной жизни общества?

Смещение центра интеллектуальной жизни

Если мы будем рассматривать историю за последние сотни лет, то увидим: центр духовной и интеллектуальной жизни общества перемещался от религии к науке, из монастыря в университет. Ещё в XVIII веке этот центр находился в религиозной жизни с её социальными институтами; происходили обсуждения, яростные споры о том, может ли религия быть в центре духовной жизни образованного человека. С XIX века этот центр переместился в науку – её мнения по вопросам устройства мира стали определяющими, вызывающими безусловное доверие. Здесь речь не идет о том, все ли теперь атеисты – понятно, что нет. Речь о другом: как только у общества возникает вопрос об устройстве мира, авторитетным считается мнение науки, а не религии. С XIX в. ис-

следовательский университет стал центром духовной и интеллектуальной жизни общества.

Сейчас ситуация опять меняется. Став массовой профессией и технологической силой, получив экономическое значение – наука отдаляется от центра духовной жизни XXI века. Пока она имеет наибольший авторитет – но всё чаще можно наблюдать, что в решении мировоззренческих вопросов мнение науки оказывается не самым важным. Наука стала очень разной, поле науки очень широко – и под крышей этого социального института скрываются очень разные мировоззрения. Как религия никуда не исчезла после XVII–XVIII вв., так и наука, конечно, не исчезает. Но всё чаще можно видеть, что интеллектуальные траектории определяются вопросами, не имеющими отношения к науке.

И тогда возникает важнейший вопрос – что вместо неё? Наука не стала «менее истинной», но если в XIX веке передовые молодые люди бросались в неё, как в прорубь, надеясь отыскать ответы на самые жгучие вопросы, то сейчас такое поведение почти непредставимо, это случается весьма редко. Наука стала местом нормальной работы и нормальной карьеры, а если какие-то молодые люди одержимы желанием отыскать истину – их ждут духовные поиски, скорее всего, вне науки. А где?

Собственно, ответа нет. Понятно, что кто-то найдёт для себя религию – лайт-буддизм или православный монастырь, католическое служение или войдёт в один из новых религи-

озных культов. Кто-то примет то или иное мистическое течение. Это всё понятно. Но сказать, что центр духовной жизни возвращается в религию или в отдельные оккультные секты – нельзя. Нет, не возвращается. Людей там много, но всё же это не окончательная точка траектории духовных исканий для очень многих. И куда?

Можно мыслить самые разные ситуации. Кто-то убеждён, что интеллектуальный центр вернётся в поле религиозной жизни. Кто-то может полагать, что возникнут новые институты, связанные с наукой. Может быть, возникнут новые социальные институты, в которых придется поместить такой центр интеллектуальной жизни. Какой же социальный институт станет таким центром? Глядя на сложение современности – это институты медиа. Они очень разнообразны и играют всё большую роль в функционировании социума. Сюда относятся не только службы новостей и средства массовой информации, – понятно, что сюда же относятся соцсети и то, что может прийти им на смену.

Когда-то университет сражался с церковью, центр духовной жизни, долгое время находившийся в церкви, постепенно перемещался в университет. Эта эпоха уже ушла; в университете – современном университете, таком, каков он есть, мало кто ищет центр духовной жизни. Понятно, что социальные институты наполняются и выполняются людьми, что прежде всего важны индивидуальные усилия. Но они всегда сосредотачиваются в рамках какого-то социального инсти-

тута. Потому что институт – это просто результат решения множества людей «делать это» определённым способом. Это совокупность схожих социальных функций и привычек поведения, определённых рутин. Если множество людей движется сходным путем – образуются социальные институты. Индивидуальность исканий и одиночество ищущих не может являться возражением: потому что было движение монахов-пустынников. Спасаться они будут в одиночку, но социальный институт всё равно образуют. С определёнными правилами пустынножития, со схожей агиографией и т. п. Выработан социальный тип отшельника, есть социальный тип юродивого.

Прежде к функциям социальных институтов, связанных с религией, относилось также создание общепринятой картины мира. Эта картина мира – общественный институт, дающий уверенность, нравственные ориентиры, а также «картинки быта», примеры того, как себя вести в разных ситуациях. Последним прежде занималось также искусство. Религия и искусство создавали стереотипы обыденной жизни. Потом эти функции ушли к другим институтам. Познавательная, высшая интеллектуальная функция отошла к науке; создание поддерживающих общество стереотипов отошло к рекламе вместе со всеми другими масс-медиа.

Традиционно считается, что некие базовые представления о мире и о стереотипах поведения человеку даёт школа, образование. Из этого положения исходят очень многие

теоретики образования, очень многое является следствием этого базового и «очевидного» положения. Мол, люди знают то, чему их учат в школе, это основной канал передачи знаний о мире, и если чему не учат, то так несчастный и будет жить-страдать, не зная важного, основополагающего, без чего немыслим современный человек. Беда в том, что этот современный человек перестал быть современным примерно годам к 1880-м.

Мир существенно изменился не только в XVI–XVII вв., когда появилась наука, он изменялся и потом. *Наука взяла у церкви высшие интеллектуальные функции* — создавать и предоставлять обществу базовую картину мира. При этом заимствовании науке пришлось также – хотя бы частично – взять на себя и другие мировоззренческие функции, которые прежде несла религия: определение целей и ценностей. Происходит это независимо от желания самой науки или учёных, не потому что кто-то хочет определять ценности, а просто по факту: тот институт, который рассказывает о картине мира, наделяется также функциями целеполагания и установки ценностей. В этом смысле наука начинает выполнять функции религии – и в ней разочаровываются как в религии, так что возникает *постсекулярная наука*. После периода натиска наивного позитивизма и сциентизма люди поверили в науку, теперь её используют как религию.

Сейчас мир вступает в стадию, когда в науке как религии многие разочаровываются и снова начинают искать жизне-

устроительные ценности вне мира науки. Понятно, что язык, религия и искусство, которые в основном составляли сферу культуры в прежней цивилизации, никуда не исчезли – речь о том, что теперь выполняет те функции, которыми они когда-то обеспечивали социальный мир. По привычке мысленный взор говорящих о том, откуда берётся картина мира, всё ещё обращается куда-то «туда», к мировым религиям и великим произведениям искусства. Но не к рекламе. Не к новостным выпускам, документальному телевидению, нескольким жанрам интернета.

С образованием всё совсем не так понятно, как кажется. Значит, у этой социальной машины *функцию создания социальных стереотипов взяла реклама в составе медиа, устойчивую картину мира создаёт новостной контент*. Что ещё делает школа – точнее, делала прежде и, согласно устаревшим представлениям, делает и теперь?

Тривиально называемая функция школы – источник знаний. Считается, что то, что знает человек о мире, он знает из школы. Каков ёжик, кто такое корова, что есть самолёт и прочее. Чтобы разобраться, надо вспомнить о кривой знаний: как соответственно возрасту получают новые знания. Нормы прироста знаний отличаются в разных культурах. В советской культуре принято было набирать их постепенно, почти линейно – всё больше и больше, от первого класса к десятому и далее в университете, если кто ищет дальнейшей специализации. В очень многих западных культурах ситуа-

ция иная – там кривая больше походит на экспоненту, там можно видеть быстрый взлет кривой специализации. Грубо говоря, в школе выучивает довольно мало (по привычным для России меркам), и получается человек «почти неграмотный», а в случае, если ему надо (университет, он выбрал карьеру учёного) происходит очень быстрый набор специализации, так что на выходе высота знаний в специальной области примерно та же, что у советских аспирантов.

За счёт чего возможен такой быстрый набор знаний с низкой базы? Понятно: мотивация. Это основное горючее всякого образования, и при рассуждении об устройстве образовательной машины надо прежде всего интересоваться, за счёт чего она будет двигаться, говорить о мотивации учащихся. На Западе (здесь нет попытки рассказать обо всех деталях, тут очень общий взгляд) как-то так: уже взрослый человек, умеющий себя заставлять, может набрать специализацию с низкой базы, а если он не может упорно заниматься, значит, ему не так уж надо – он останется внизу (по сравнению с кем? в том обществе все такие, говоря, опять же, упрощённо; если по деньгам, так и совсем не внизу). Он останется с невысоким образованием, и есть множество привлекательных карьер, которые ему доступны.

То есть в современном мире функция «источника знаний» у школы ослаблена. А какие же сейчас у школы функции? Это не известно, это следует изучать, эти знания не «даны», и нужна специальная исследовательская работа, чтобы

понять, что же делает школа в современном обществе. Нигде не «написано», что она делает. Не притворяется, что делает, а в самом деле делает, потому что это реальная социальная функция.

Насколько можно понять, одна из важных функций современной школы – функция *«счастливое детство»*. Это социализация прежде всего, умение контактировать с разными сверстниками и учителями, умение организовать свою работу – не важно, какую, просто некие навыки самоорганизации и общения. Это происходит под прикрытием обеспечения «суммы удовольствий», и важным приобретаемым умением будет умение симулировать получение удовольствия от того, что считается правильным способом получения удовольствия – то есть опять же функция социализации. Стереотипами («теорией») эту школьную функцию снабжает реклама и некоторые другие социальные машины, а практические занятия с живыми людьми проходят в школе.

Если продумать эту и другие реальные социальные функции института «школа», то образовательная машина, конечно, будет выглядеть совершенно для нас непривычно. У неё другое горючее и иные функции. Привычно думать, что горючее – деньги. Привычно думать, что функция – получение детьми знаний на уроках. Да, некоторую часть содержания и побочную функцию «базовых знаний» дети берут в школе и берут у науки; стереотипы, как уже не раз говорилось, берут у рекламы, мультиков, из фильмов. Но основная функция

обычной школы – *социальная практика* и некоторые навыки самодисциплины, при этом навыки самодисциплины даются не в унылой муштре, а на фоне иного общего отношения: детство должно быть радостным, то есть это дисциплина не внешней муштры, а именно внутреннего умения с собой договориться, притвориться, произвести коррекцию характера, чтобы он был пригодным для социального общения.

Появляются новые функции и у других институтов. У науки появляется новая для неё функция *Et vidit quod esset bonum* («увидел, что это хорошо»); это специальная область *подтверждения неколебимым авторитетом*. Наука занимается высшими познавательными функциями, определяет устройство мира, и поэтому служит высшим авторитетом для утверждения о правомерности устройства социального мира. Ведь если бы в мире что-то было совсем плохо – наука, конечно, давно бы этим занялась, не так ли? Наука отгоняет астероиды, препятствует финансовым кризисам, добивается бессмертия, отвечает за равномерное и справедливое распределение благ... Она ведь умная и умеет, кто же ещё. С обществом наука говорит посредством своего представителя – масс-медиа, которые сообщают обывателям позицию науки по тому или иному вопросу, и общий смысл всех таких сообщений один: не волнуйтесь, всё хорошо, мы в курсе и следим за этим. У искусства тоже есть новая функция – *эксперименты с ценностями*, нечто вроде экспериментальной этики, проработка «где ещё не так сильно жётся,

так что можно ещё усилить». Эти функции можно было бы рассматривать как дополнительные – но ситуация меняется. Скажем, в начале XX века можно было *социально-подтверждающие функции* науки рассматривать как дополнительные по отношению к чистой науке, а в начале XXI – чистой науки практически нет, а прежние дополнительные функции стали важнейшими.

Ситуация в социуме меняется в том числе и в зависимости от того, какой именно институт выполняет «ту же самую» функцию. Например, когда ценности диктовала церковь, не было национализма (речь не о том, что всё было хорошо, многое было плохо, просто – вот отличительный признак, такой важной вещи практически не было). Когда ценности стали диктовать институты образования, ситуация стала иной (и, кстати, появился национализм, хотя прямой связи тут нет, только косвенная). Теперь, когда ценности диктуют медиа, причём в основном и в первую очередь диктуют рекламой и новостями, а затем уже фильмами голливудов, нетфликса и т. п. – ситуация снова стала иной. Это не просто иные ценности, там меняются и точки приложения сил, эффекты и проч.

Так что теперь социальные функции выполняют непривычные институты, и у образования остаются занятные, редко вспоминаемые функции. Например, функция *создания традиции*. Дело в том, что мир медиа дискретен и «беспамятен», что угодно можно отменить, объявить небывшим

и ошибочным, ложным, следующий (завтрашний) кадр или выпуск новостей может просто не совмещаться с предшествующим – непрерывность не входит в число свойств медиа (они вездесущи, но не непрерывны, у них непрерывна трансляция, но содержание фрагментарно и непоследовательно). Так вот, институт, который выбубни-вает традицию – это по-прежнему образовательные институты, школа и т. п. Но это же совсем другое дело – одно дело, когда некий институт является источником знаний и местом внушения социальных ценностей, и другое – когда идёт простое поддержание традиции, даже обозначение – раз бубнят в школе, значит, это входит в традицию. И тогда интересно: какой традиции, чего традиции и насколько эта функция осознанно и хорошо выполняется.

Это совсем новый мир, нетривиальный и никем не описанный, при этом – окружающий, повседневный и «обычный». Привычные представления о том, как устроен социальный мир, очень устарели, и только отсутствие картины прежней социальной жизни (с функциями, какие институты что обеспечивают) не позволяет заметить, как же всё изменилось. Ведь названия остаются прежними (школа, университет и пр.), а функции меняются и место среди прочих институтов – тоже меняется. Причём технологии – лишь средство достижения целей, а вовсе не ведущий фактор, так что представление о ведущей роли технологий – не более чем непродуманное суеверие. Впрочем, это форматное суе-

верие, это входит в транслируемую через медиа картину мира. Говоря другим языком, представление о роли технологий в социальном развитии – идео-логично, это *господствующая идеология*.

Безумная новизна устройства общества скрыта тремя вещами: чрезвычайно быстрыми *изменениями техносферы*, очень новым и во многом ещё непонятым *устройством экономической сферы* и совершенно устаревшим и ничему более не соответствующим *устройством государственно-правовой сферы*. Итого: что-то стоит неколебимо, создавая иллюзию неизменности, что-то чрезвычайно быстро изменяется, причём непонятно в каком направлении – и за этим скрыты изменения «средней скорости», изменение культурообразующих институтов, которые и определяют будущее – создавая основу, к которой приживляется экономика и на которую опирается право.

Если старинные функции создания устойчивой картины мира (прежде всего социального мира) и воспитание социализованного человека отошли к новостям и рекламе, то у тех, кто думает о школе, есть три выхода: 1) принять то, что есть. Это позволяет существенно реформировать школу, достаточно посмотреть, сколько лишнего в ней, пытающегося плохо выполнять функции, которые теперь выполняются другими институтами. Школу тогда следует реформировать, сокращая и рационализируя – соответственно новым задачам, которые у неё ещё остались; 2) считать необходи-

мым изменить новости и рекламу, отнять у них идеологические функции и функции образования-социализации, вернуть их в школу. Сторонники этого решения должны сознавать, чем оно является. Характер современных медиа совершенно объективная вещь, никакие заклинания журналистов и редакторов тут неуместны, устройство медиа прочно завязано на самые основы экономического устройства общества. Так что сторонники этой позиции выступают за полный слом всего существующего общественного устройства. На деле такая «реформа школы» подразумевает построение нового общества вместо того, что есть, и потому никакая критика существующего положения дел недостаточна – от такого рода революционеров естественно ожидать нормальной и объёмной позитивной программы, как и что в новом обществе должно быть устроено и как к такому состоянию перейти. К этому, сколько можно понять, просто никто не готов; 3) реформировать школу, сконструировав новые задачи, которые перед ней стоят в современном обществе. Не просто потесниться и ужаться, отдавая то, что уже отображено, а выстроить новый институт, призванный находиться в балансе с новым окружающим обществом, компенсировать его недостатки, помогать человеку жить в нём. Для решения такой задачи надо представлять, что реально делают социальные институты современного общества (это, если честно, мало где написано – подавляющее большинство людей думает, что знает это «по умолчанию», ведь это тривиально, а на

деле с устройством общества незнаком никто), а также разработать цели и задачи, а затем устройство школы, которая выполняла бы какие-то значимые функции в обществе. Для этого, например, следует продумать мотивацию учеников и учителей, устройство института, которое зависит от движущей мотивации, задачи и вытекающие из них средства. В общем, начать и продолжить, поскольку не сделано ничего.

Итак, уже позади остались церковь и монастырь, это пройденные нами центры интеллектуальной жизни; это всё ещё очень известные пути, они привлекают многих, но назвать их современными трудно. Мир всё больше меняется, и вот позади остались университеты и лаборатории, которые чуть не два века были ведущими авторитетами в мире интеллектуальности. Как будет выглядеть и называться социальная практика, которая сфокусирует эти духовные и интеллектуальные поиски в XXI в.?

Это нельзя «придумать». Это можно только увидеть – пусть хотя бы пока на судьбе одиночек, в некоем согласованном колебании мнений, в особенностях поведения многих, друг о друге не знающих. Различив «там», в социальной жизни следы такого общественного выбора – можно произнести это чётче, чем это пока есть в мире, можно это сформулировать и сделать более явным. Но сначала надо смотреть во множество мнений. Этому посвящена вторая часть книги, где дан именно обзор мнений по поводу образования, а не собственные мысли автора. Сразу скажу: нет, ответа мне

найти не удалось. То ли его пока совсем нет, то ли материал недостаточен, то ли я не увидел. Но его пока не видно.

Чтобы более предметно говорить об изменении положения «интеллектуального центра» социума, надо вспомнить, как происходило становление нынешнего, научного интеллектуального центра. Как создаются новые социальные институты? Как происходит присвоение им тех или иных функций? Это кто-то придумывает? Как индивидуальное изобретение становится признанным всеми институтом? Как в центре интеллектуальной жизни оказался университет? Какой характер он приобрёл в последние полвека, как изменилось его устройство? Как он стал терять свои функции и место в обществе?

Университет: корпорация – государственный институт – фирма

История университета описана в многотомных сочинениях – и при этом крайне неполно. Не так давно прояснились первые этапы его истории, а последний этап всё ещё не осмыслен. Чтобы объяснить, как создаются новые социальные институты, показать рождение «социального чуда» (которое всегда считается невозможным до того, как оно сделано), нет необходимости рассказывать об изменениях университета со всеми деталями. У каждого университета свои особенности, в каждой стране своя университетская история, в той или иной степени уклоняющаяся от общей схемы. Поэтому можно постараться дать только самый общий образ, который следует подстраивать к любой конкретной истории.

История университета – это история изменения устройства социального института при смене функций, а также история изменения функций вслед за изменением места в обществе того, что правильно называть «идеей». Сначала работает идея, от которой до любого практического смысла страшно далеко, она служит лишь регулятивом, указателем, куда направлена мысль и что следует пытаться делать. Потом появляются конкретные социальные проекты, с множеством недостатков. Потом смысл этой общей идеи ухватывают многие люди и быстро копируют – в меру разума –

воплощая идею во множестве вариаций в разных странах и разных условиях. В этих вариациях, когда основная идея часто неверно понята, социальный институт бестолково встраивают то в одно место социальной структуры, то в другое, не соображая, что его функциональный смысл жёстко определяет, где такой институт может успешно работать. Постепенно становится не то понятным, не то привычным, как именно следует выстраивать социальные связи и какое место в обществе должен занимать такой институт, среди множества других социальных институтов. Потом приходит время больших общественных перемен и своевременной оказывается совсем другая идея.

Средневековый европейский университет отличался от множества других объединений людей прежде всего тем, что это была корпорация, *клятвенное сообщество* — то есть объединение людей, возникающее благодаря клятве (о взаимопомощи, для соблюдения неких правил и т. п.). Университет возник в Средние века как клятвенное сообщество, этим отличается высшая школа, возникшая в Средневековой Европе, от высших школ других народов — от китайских чиновничьих академий, мусульманских медресе и т. п.

В таком понимании университет является чисто европейским феноменом. То есть специфику европейской высшей школы составляет элемент произвольной личной зависимости, созданной путём свободного выбора. Такой клятвенный союз был добровольным, в него не принуждали вступать не

только силой, но и «давлением обстоятельств» (как в сельских коммунах, общинах). Свобода в данном случае понимается именно как свобода автономного объединения, основанного на взаимной клятве. Произвольность – в том, что в клятвенное сообщество входят индивиды, не объединённые «естественным выделом» общества. В сословии, общине нужно родиться, в университет вступают по собственному произволу.

Отсюда возникает университетская автономия, университетские свободы. Университет никогда не был сильной властью, он зависел от покровительства властителей, но не смешивался с другими службами государства. Клятва, выделяющая некий круг обязательств – и в этом смысле даже противостоящая обязательствам подданства, верности начальству, послушания чиновничеству и т. п., не в смысле неподчинения законам государства – но в то же время и с возможностью даже таких последствий. Благодаря этой автономии, делающей университет университетом, он выделен из прочих общественных образований именно как *социальный институт сферы культуры*, данный в чистом виде. Эта специфическая черта, автономность, является «социальным изобретением» Европы. Так была сделана одна из важных «социальных машин», создавших особенную, европейскую историческую эпоху: Новое время. Это новое изобретение в социальной жизни людей: способ выделить социальный институт мира культуры и обозначить его границы, не прибегая

к слиянию с властью или экономикой, на собственных основаниях.

Средневековая история университета

Средневековый университет состоял из четырёх факультетов. В нём обучались студенты довольно разного возраста и разной начальной подготовки. Чтобы выровнять их образовательный уровень, существовал философский факультет в качестве подготовительного для трёх высших факультетов. После нескольких лет обучения на философском факультете, студент мог либо выпускиться из университета, тогда считалось, что он стал магистром свободных искусств, либо мог продолжать обучение, специализируясь в одной из трёх важнейших профессий Средневековья, он мог учиться на теологическом, юридическом или медицинском факультете.

Университетское образование было профессиональным и сильно отличалось от аристократического воспитания, которое имело свои традиции, проходящие через века. Аристократов учили красиво говорить, читать, писать и считать, им давали начала религиозного образования, учили этикету, дисциплине, владению собой, танцам, языкам, военным дисциплинам, дипломатии, иногда музыке, поэзии. Это было обучение многостороннее и эффективное, и сильно отличающееся от того, которое можно было получить в универ-

ситете, из которого выходили дипломированные священники, юристы и врачи. Аристократическое образование состояло в приглашении ко двору властителя нескольких учителей-предметников, которые и учили воспитанника или целую группу детей определённому умению. Аристократическое образование не было постоянным по месту: воспитанник вырастал, образование прекращалось, учителя наук и искусств получали расчёт и разъезжались в другие места. Это было образование вокруг наследника.

В университет, напротив, приезжали учащиеся, они учились вместе, их было довольно много, они создавали особенное студенческое сообщество, студенческие знакомства сохранялись на всю жизнь. В университете постоянно работали несколько десятков профессоров и в нём обучались обычно сотни студентов. Обучение было платным, у кого не было денег – уходили с того или иного курса, затем, через годы, могли вернуться и оплатить следующую ступень обучения. Завершалось обучение экзаменом и защитой диплома. Иногда студент, обучаясь в разных университетах, курс там, курс здесь, приезжал в некий университет только для защиты диссертации и получения степени доктора. Получение степени в разных университетах обходилось в очень разные суммы, в зависимости от престижности университета, так что многие выбирали для защиты диссертации университет подешевле.

Каждый университет был корпорацией, коммуной, сомкнутым сообществом, у него были свои традиции, прави-

ла и особенности. Автономность университета обычно выражалась в неподсудности его членов (в том числе студентов) местным властям, так что хулиганства в пивных заканчивались в университетском карцере, а не в городской тюрьме. Нарушителей судил университетский суд (ректор и несколько выбранных членов), он же обычно имел право венчать. У университета были тесные связи с городом пребывания, в город стягивались приезжие, обогащая городскую торговлю, в городе происходили беспорядки, в общем, университетский город был перекрёстком многих дорог, и обычно местные жители жаловались на самоуправство студентов, но университет терпели. У каждого университета была своя слава, специализация, репутация, стоимость. В медицине считалась лучшей школа Салерно (обучение длилось 9 лет), хотя там и не было университета, в праве – Болонья, теология – в Париже, славились Падуя и Перуджа, Севилья и Сиена, позже к ним присоединились Флоренция и Павия, Турин и Феррара, на севере очень рано появились Оксфорд и Кембридж.

Обучение происходило в основном в устной форме: и лекции, и экзамены. Профессор читал текст книги, дополняя его своими комментариями. Всё обучение шло на латыни, так что условием получения образования было овладение латынью. Внутри университета разговаривали по-латыни, это был язык университетского общения. Конечно, и студенты, и профессора знали латынь в очень разном объёме. Студенты

выкручивались, как могли, у профессоров случались неприятности – скажем, медика, который читал на совсем уж плохой латыни, отказывались слушать, он терял студентов и тем самым заработок.

Важной частью образования были диспуты: формализованный спор в присутствии зрителей. Один из диспутантов выдвигал несколько тезисов, которые он собирался защищать. Договаривались о правилах – например, использовать только аристотелевские средства аргументации. Диспут назначался на определённое время, подходили зрители и диспутанты (их могло быть несколько), затем оппоненты нападали, пытаясь опровергнуть тезисы защищающегося, он отвечал и опровергал их возражения. Диспуты велись, конечно, на латыни. Содержательная сторона диспута была условной. То есть спорили не «за истину», а «за победу» – ещё до диспута договаривались, будет ли диспутант защищать или опровергать тот или иной тезис. Если защита (или опровержение) какого-либо тезиса была трудна, тем почётнее было выиграть такой диспут. Целью диспута не было согласие диспутантов по основному вопросу, целью была победа, которую присуждали судьи и подтверждали зрители. Необходимым умением для диспута было формулирование определений, создание различий между смыслами высказываний, ведение рассуждения согласно логическим принципам, хорошее знание цитат из классических авторов, прежде всего следовало знать Священное Писание и отцов церкви, затем

тексты Аристотеля и некоторые другие классические источники. Требовалось умение сформулировать точку зрения, свободную от противоречий и умение находить противоречия в возражениях оппонента. Диспуты студентов были тренировкой, они засчитывались в число необходимых испытаний, для прохождения курса по дисциплине необходимо было участие в определённом числе диспутов. Диспуты профессоров привлекали большое внимание, победы привлекали к профессору студентов, которые готовы были платить за обучение у этого славного профессора.

Учились в понедельник, вторник, среду, пятницу и субботу. В четверг и воскресенье занятий обычно не было. Обучение прерывалось на каникулы – на Рождество, Масленицу и Пасху. Занятия начинались рано утром или в три часа дня, продолжались несколько часов. Лекции были конкурентными, т. е. профессора конкурировали за студентов. Одновременно примерно один курс, часто по тому же самому тексту, читали двое-трое ординарных профессоров и иногда ещё экстраординарные профессора. Студенты сами выбирали, кого они будут слушать и тем самым кому они будут платить. Разумеется, ординарные профессора читали в более удобные часы и самые престижные курсы, прочим оставались курсы менее привлекательные. Например, читать первокурсникам основы науки считалось мало престижным и этим занимались менее значительные профессора – третий ординарный или вообще экстраординарные. А по мере

взросления и повышения статуса студентов у них сменялись профессора, теперь лекции им читал первый ординарный. В самом низу университетской иерархии находились экстраординарные профессора, которые читали свои курсы во время каникул, называли их каникулярными профессорами. Такие лекции оплачивались по весьма низкой цене. Лекций у профессора было немного: профессор читал только один курс, обычно – одну лекцию в день, пять дней в неделю.

Первые университеты различались по содержанию своей корпоративной жизни. Болонья – пример университета, который был сообществом студентов, которое нанимало себе преподавателей, выбирало ректора и подразделялось на «нации», группы по области происхождения. Париж был, напротив, корпорацией преподавателей, разделённой на факультеты, которые принимали за плату студентов в обучение. Достаточно быстро парижская модель победила, и сегодня все университеты являются сообществами преподавателей. Был ещё миграционный тип университета, когда часть сообщества откалывалась и основывала новый университет, так появились Падуя и Сиена, отделившись от Болоньи (как сама Болонья когда-то отделилась от Равеннской школы права). Эти первые университеты возникали по инициативе внутри корпорации преподавателей или школяров. Позднее университеты основывались по воле властителя, который основывал университет в «своём» городе: во славу, для увеличения доходов и т. п. Обычно властитель выделял для про-

кормления университета некие средства. Под покровительством монархов разных стран возникли университеты в Саламанке, Неаполе, Тулузе, Праге, Вене.

В Средние века последовательность обучения соблюдалась совсем не так строго, как это принято теперь. Студенты путешествовали по Европе, проходя один курс в одном университете, другой – в ином. Не существовало обязательных курсов, студент пытался подрабатывать, накопленные деньги тратил, посещая тот или иной курс лекций, а затем уходил в другой университет, где читал какой-нибудь знаменитый профессор, прослушать курс которого было весьма почётно. Прослушав несколько курсов, студент мог попытаться получить степень, выбрав для этого любой университет – по средствам, поскольку защита стоила довольно дорого. Путешествия студентов происходили в больших компаниях, между университетами одними и теми же маршрутами ходили тысячи студентов.

Со временем университетская жизнь менялась. В начале Нового времени, в XVI–XVII вв., университеты постепенно меняли свой характер. Ушли в прошлое массовые студенческие путешествия, теперь путешествовали между университетами не все, а примерно десятая часть студентов, прочие стремились учиться в одном университете и обрести профессию. Сами университеты замыкались в корпорации знакомых преподавателей, связанных узами брака, родства и близкого знакомства, процветал nepотизм. Войти в корпо-

рацию профессоров проще всего было, женившись на дочери профессора и под его покровительством начав читать какой-нибудь курс. Вместе с замыканием корпорации преподавателей в кругу родственных связей падало качество преподавания, приходило меньше студентов, корпорация смыкалась ещё жёстче, не желая делиться доходами.

Средневековые университеты управлялись самой коллегией профессоров, самими преподавателями, и на управление финансами уходила значительная доля их сил. Источников дохода было очень много, они были мелкими, состояли из накопленных за века отдельных дарений и пожалований, платы за лекции, подработок, гонораров, и все эти источники следовало упорядочить, поделить, перераспределить, пытаться нанять известного профессора, который мог бы привлечь в университет новые потоки студентов и пытаться выпихнуть из университета коллегу, который оказался неугоден.

О бескорыстной передаче знаний речь не шла, преподаватели жили за счёт платы от учеников, это рассматривалось как торговля продуктами своего труда. Поэтому членам корпорации предписывалась плата, за которую оказывалась та или иная учебная услуга, и преподаватель не мог взять меньше, если не хотел ссоры с собственной корпорацией. Студентов-неплательщиков преследовали, если студенты не платили, курс лекций мог быть прерван или отменён. Студенты, разумеется, пытались приобрести знания подешевле, предпочитали, чтобы за их обучение платила семья, искали по-

кровительства знатных и богатых особ, способных оплатить их образование. В прежнем, доуниверситетском, монастырском образовании знания передавали бесплатно, и эта древняя пора рассматривалась как золотой век – в противовес жадному нынешнему времени, когда профессор не поделится никаким знанием без оплаты, а студент норовит знания украсть и сбежать, не расплатившись. Церковь выступала за бесплатное образование, осуждала жадных мэтров, так что университетские мирки жили в атмосфере интриг, жадности, осуждения – и потока студентов, каждый год новых. В монастырских школах бесплатно давали общее образование, преподавателей в таких школах кормили из доходов монастыря; за специальным образованием, для получения профессии следовало обращаться в университет и платить.

Университетские профессора замыкались в касту, связанную родством и знакомством, основной заботой их было извлечение доходов из скудеющих источников, а слежение за развитием знания и обновление содержания лекций их волновало в последнюю очередь. Кстати, за присвоение степени, за защиту соискатель платил университету, и потому существовала практика, что диссертацию для соискателя писал профессор – от соискателя требовалось лишь умение изложить на защите не им написанную работу. Курсы лекций застывали в неизменном виде, о следовании за успехами науки речь не шла, в университетской среде, склочной и мелочной, трудно было продвигать культурные инициативы –

и не случайно наука в Европе возникала преимущественно вне университетов, в особых обществах, созданных для развития науки – академиях. Это были кружки единомышленников, которые хотели, не отвлекаясь на скандалы, говорить о науке, об изучении природы.

В начале Нового времени на университеты оказывали влияние несколько мощных сил. Протестантизм основывал собственные университеты, чтобы вырвать образование из рук католиков. Католическая церковь стремилась распространить принятые в католичестве форматы образования на самые далёкие страны Европы. Испания, истекающая американским золотом и серебром, тратила своё богатство на армию, на огромный корпус чиновников и на университеты, которых в Испании в XVI в. было несколько десятков. В университеты хлынули деньги от государства, студентов стало гораздо больше. Вскоре стало очень много выпускников университетов, у которых была степень доктора, что давало конкурентное преимущество при выборе работы. В результате довольно быстро докторская степень стала обязательной не только для занятия профессией (юристы, врачи), но и для замещения административных постов. Возник избыток образованных людей, и вместе с тем – некая «общая» высокая культура. Этот «пузырь» высокой общей культуры, почти не связанный с ростом индустрии и с прогрессом технологий, увеличил поток создаваемой «схоластической» литературы, значительная доля которой так никогда и не была прочитана.

Быстрый рост высокой, университетской культуры не опирался на рост начального и среднего образования. В результате создалась характерная ситуация: общество в целом имело весьма низкий уровень грамотности, культура общества была на довольно низком уровне, и при этом существовало несколько очень богатых университетов, которые создавали элиту, объединённую общим образованием и общей культурой, и эта элита затем занимала высшие государственные и церковные должности. Поскольку это было время складывания европейской колониальной системы, то та же элита занимала управляющие должности в колониях. Образование работало «на колонии», на создание слоя управленцев высшего звена, работы которых облегчалась системой университетских знакомств и общей культурной традицией.

Становление немецкого государственного университета: как барон Мюнхгаузен основал Гёттингенский университет

Немецкие университеты XVIII в. находились в упадке, это были бледные тени замечательных университетов Средневековья. Маленькие корпорации профессоров сделали из университетов доходные лавочки, где торговали знаниями и дипломами. Многие признавали упадок университетов, но

не могли придумать средство изменить ситуацию. Когда отрасль в упадке, кажется, что ничего невозможно изменить. Частные связи профессоров и блат приводили к падению качества обучения, вследствие этого уменьшался престиж и спрос на образование. Снижение спроса вело к обеднению университетов и усиленной экономии. Надо было делать новый университет – как же это делать?

Первым в реформационном ряду университетов стоит университет в городе Галле (основан в 1694 г.), в курфюршестве Бранденбург. Бранденбургскому курфюрсту (Фридриху III) требовались образованные пасторы. В его княжестве подданными были и лютеране, и кальвинисты. Курфюрсту требовалось примирение религий, ему нужен был университет в качестве социального института, утверждающего религиозный мир, религиозно-нейтрального института. Чтобы университет не разорвали склоки, был установлен государственный патронаж над университетом и провозглашена политика веротерпимости.

Галльский университет финансировался преимущественно из государственной казны, и проводимая курфюрстом политика пользовалась большим уважением в университете, который стал образцом веротерпимости. Поскольку университет почти целиком оплачивал король, профессорская корпорация старалась следовать пожеланиям монарха. В университете возник дух толерантности и взаимоуважения учёных. Преподавание шло на немецком языке: в Галльском

университете впервые среди всех немецких университетов отказались от чтения лекций исключительно на латыни. Новый университет находился под патронажем государства, отличался веротерпимостью, рационализмом, профессора действовали в духе Просвещения. Возникал новый образ профессора, не педанта, монаха, затворника, а светски воспитанного человека, учёного новой формации. Чтобы такой образ профессора поддерживать, заботу о пополнении профессорского состава взяло на себя государство: профессора в университет попадали не по родственным связям и знакомству, их отбирало правительство, их кандидатуры проходили одобрение курфюрста. За это профессора получали от правительства доходы, оборудование, книги. Это был первый шаг: инициатива монарха, вызванная политической необходимостью.

И вот следующем, после университета в Галле, в ряду реформируемых университетов стал университет Ганновера: Гёттингенский (основан в 1737 г.). Ему покровительствовал курфюрст Ганновера (Георг II). Конкретной организацией проекта нового типа университета занимался барон Мюнхгаузен (барон Герлах Адольф фон Мюнхгаузен, 1688–1770). Он делал университет буквально вручную: занялся преобразованием и развитием университета в курфюршестве Ганновер (Гёттингенский университет). Основная идея проекта – соединение свободной духовной жизни (свобода научного исследования и свободной мысли) с властью госу-

дарства: государственным финансированием и бюрократическим управлением. Именно это сделал Мюнхгаузен: создал для университета устав нового образца, лично подбирал профессуру, озаботился ясной формулировкой ведущих идей.

Мюнхгаузен усугубил достоинства Галльского университета (он был его выпускником и прекрасно понимал его дух) и сделал их необходимыми чертами нового типа университета. Принципами Мюнхгаузена были *терпимость и взаимовы уважение* ученых (чрезвычайно важный принцип для Германии, в которой соперничали множество видов религиозных воззрений). Из этой терпимости возникло принципиальное положение: представление о *свободе научного поиска*. Эта свобода была нужна прежде всего не «физикам», а богословам, гуманитариям. Они находились в ситуации недавно закончившейся религиозной войны, богословские споры были очень острыми, и в этой ситуации чрезвычайно важно было объявить о свободе научного поиска, которая была гарантирована профессорам со стороны государства.

Гёттингенский университет представляет собой отдельный этап преобразования средневековых университетов, этап модернизации старинного социального института. Гёттингенский университет стал образцом, который потом перенимался другими университетами, это ступенька на пути к реформам Гумбольдта и становления в самом начале XIX в. немецкой модели университета, из которой потом выросло

доминирование немецкой науки – она обогнала конкурентов и на сто лет стала лучшей в Европе (и мире, конечно).

Прежние университеты попали в корпоративную ловушку: они торговали образовательными услугами и относились к делу как порядочные торговцы: продать подороже, самим по возможности не утруждаясь. Корпорация замыкалась, профессорами становились по наследству, совсем не самые талантливые, конкуренция шла между кланами, а не между талантами, качество продаваемого товара снижалось. Внимание корпорации преподавателей было обращено к источникам доходов университета, к управлению финансами, а к процессу обучения относились как к дополнительной нагрузке.

Выход из корпоративной ловушки Мюнхгаузен нашел в том, чтобы отдать университеты во власть государства, и тем самым избавить университет от хозяйственных забот, пресечь склоки профессоров, передав вопросы назначения новых членов корпорации в руки государственных чиновников, и оставив профессорам только собственно учебный процесс. При этом подразумевалось, что чиновники не пытаются вникать в содержательную сторону обучения наукам, так что профессор освобождён от забот о собственности университета и свободен как деятель науки и образования, он получает оклад как государственный чиновник и при этом занимается культурным строительством. Университет расплачивается своей собственностью и автономией, и именно та-

кое урезание свобод ведёт к увеличению свободы – так как «хороший» профессор и не должен отвлекаться на заботы о власти и собственности, а должен заниматься наукой и учить студентов. Свобода хозяйственной единицы и правовая автономность были обменены на свободу культуры. Иначе говоря, был осуществлен важный принцип: доходы в области культуры являются *дарами* из других общественных сфер. Культурная сфера не должна торговать своими услугами, она должна получать необходимые средства в дар – и даром создавать для общества культурных людей.

Так была выстроена эта модель, очень остроумная модель баланса сил: университеты пошли под власть государства, а государству хватило ума контролировать не всё, оставляя множество университетских свобод. Государству отдавались заботы о содержании университета, университет за это был совершенно лоялен и выпускал государственных чиновников высокого качества. Это была модель XVIII в., тогда государство было на подъёме, и выигрывали те, кто мог с ним договориться. Эта модель действовала в XVIII в., но это не было универсальным рецептом – в другое время и в другой стране игра с государством закончилась бы иначе.

Мюнхгаузен придумал социальный институт удивительной формы, это получилось у него в силу уникальных политических обстоятельств. Курфюрст Ганновера Георг I в 1714 г. стал королём Великобритании. Это была личная уния, связавшая два эти государства – великую державу и

небольшое курфюршество. Зато у курфюршества появились деньги, благодаря доступу к британской казне можно было щедро оплачивать университет. В университете учились английские принцы, многие знатные особы пытались пристроить в университет своих детей. В результате получился очень престижный и богатый университет. Профессора, получая щедрую плату, не жалели об утраченной хозяйственной автономии университета, чиновники курфюршества почтительно не вмешивались в дела королевского детища, замечательного университета. Мюнхгаузен создал химеру, скрестил эти две половинки, университет и государство, создав социальный институт оригинальной породы, и смело поехал вперёд.

А сейчас разумно сильнее интегрировать университет с государством? Такие опыты проделывались много раз, и результат был неутешительный. Кажется, Мюнхгаузену в его селекции социоматов помогло ещё одно обстоятельство, кроме доступа к казначейству Великобритании. Ганновер был маленьким курфюршеством, маленьким государством.

Существует пропорция между долей государственного влияния в обустройстве университета и размером государства. Чем меньше государство, тем больше возможная его доля в управлении университетом. Чем меньше государство, в котором находится университет, тем большей долей автономии университет может пожертвовать, сохраняя плодотворность. В большом государстве с сильной бюрократией и тенденцией к унификации, университет должен, напротив,

сохранять больше автономии, иначе его задушат параграфами единого управления. Причина проста – университет является организацией из сферы культуры, а не из сферы права и власти. Управление, привычное для государственной сферы, его губит. В маленьком государстве, где эти властные влияния слабы, университет может сохраниться в качестве культурного центра, особенно если находятся люди, стремящиеся ему в этом помочь и умиряющие поползновения власти.

То есть в маленьком государстве личное влияние того или иного покровителя может снять пагубное влияние, исходящее из сферы государства – ненужный контроль, унификацию, бюрократизацию. В большом государстве силы унификации неизмеримо сильнее, и университет, если не может вырваться из-под власти государства, превращается просто в ещё одно «управление», быстро теряя свою культурную и образовательную значимость. В пределе, государство авторитарное или тоталитарное должно для вменяемого развития иметь почти полностью автономные университеты, а вот небольшие государства со «слабой» властью могут иметь почти полностью государственные университеты.

Как уже говорилось, наука Нового времени зародилась вне университетов, средневековые университеты не приняли нового формата получения знания – они были слишком ригидными, слишком устоявшимися. Они зарабатывали деньги привычными образовательными программами – за-

чем им было рисковать, принимаясь реализовывать непроверенные философские рассуждения? Университет был корпорацией профессоров, связанных родственными отношениями, управление финансами и хозяйством тоже было делом корпорации профессоров, в результате из года в год и из века в век преподавание не слишком менялось, возможности внести нечто новое в университетские привычки были невелики.

История о том, как университеты смогли превозмочь свою погружённость в экономическую сферу, избавиться от представления о преподавании как об оплачиваемой услуге, смогли встать во главе научного движения, стать истинно научным социальным институтом, – это и есть история модернизации университета, один из первых шагов в которой сделал Мюнхгаузен. Это изменение строения университетов и их роли в обществе произошло в связи со становлением абсолютизма в немецких княжествах и королевствах. Государство желало получить людей (государственных служащих) и славу: образованные чиновники лучше служили делам государства, слава университета привлекала учащихся в данное государство. Благодаря заинтересованности государства старинная университетская корпорация стала приобретать новые черты.

Мюнхгаузен лично подбирал кадры, приглашал знаменитых профессоров на кафедры университета. Он действовал вне личных связей и обязательств профессорской корпора-

ции, приглашал лучших учёных в данной области. Их привлекала свобода исследований, благосклонность монарха и куратора, богатая библиотека, замечательное лабораторное оборудование и хороший заработок. Тем самым Мюнхгаузен первым создал уникальный для немецкой культурной жизни синтез: соединил центр культурной жизни (университет) и государство, причём именно таким образом, что университет был подчинён государству. Сделано это было деликатно, государство не вмешивалось в дела учёных, однако именно чиновники утверждали профессоров на кафедрах, отпускали университету средства и т. п. Профессора были освобождены от хозяйственных забот, не они теперь решали, чей племянник должен наследовать такую-то кафедру – им оставалась научная работа и преподавательские труды. Политика веротерпимости имела продолжение: в Гёттингенском университете «главным» был не богословский факультет, как почти во всех средневековых университетах, а философский факультет, по-старому говоря – факультет приготовишек, первые курсы.

Вслед за славой Университета в Галле вспыхнула слава Гёттингена. Возник особенный «дух университета», любовь к *alma mater*. Гёттингенцы и через многие годы с удовольствием вспоминали годы учения и готовы были по мере сил помогать родному университету. Между выпускниками возникали дружеские и научные связи, они были объединены уже не хозяйственными делами корпорации, а уважением к

науке и её центру, Университету. Ганноверский опыт было не так легко перенять – университет жил на английские деньги, в нём обучались принцы английской королевской семьи, совершенно особые условия в этом университете трудно было «заимствовать». У тех, кто хотел бы скопировать блестящий университет, не было таких денег и такого культурного капитала. И всё-таки подражать старались многие.

Можно ли отыскать в этом социальном изобретении слабые стороны? Да, конечно. Некоторые современники называли Гёттингенский университет финансовой спекуляцией, ведь ганноверское правительство не могло бы содержать такой университет на свои деньги, деньги были английские, тем самым весь блеск университета был обязан сиюминутной игре политических сил. Университет упрекали, что в нём слишком много блеска, в нём легко учиться принцам и знатым юношам, поскольку преподаватели не слишком требовательны, лекционные курсы не образуют связной системы, набрано несколько знаменитых профессоров, и они, не согласуясь между собой, «сияют» со своими знаменитыми курсами, а целостного образования университет не даёт. Очень многое в университете работает на рекламу, с целью привлечь ещё больше богатых иностранных студентов, а истинного служения прогрессу науки нет. Университет ориентирован на привлечение богатых иностранцев, чтобы им легко и приятно было учиться, а потом они уезжают с приятными воспоминаниями – и следствием такой организации пре-

подавания является то, что университет не выпускает нужных государству служащих.

Так что слабых мест было достаточно и Гёттингенский университет у многих вызывал недовольство. Сторонники государственного образования, когда образование мыслится лишь как воспитание подходящих государству инструментов-служащих, ругали вольности Гёттингена, полагая, что министерство должно разработать строго исполняемые программы, неукоснительно преследовать уклонения и получать на выходе из университета стройные ряды марширующих молодых чиновников. Общее благо, которое преследует государство, требует от своих служащих определённой функциональности, и университет есть не более чем точильный камень, созданный для доведения человеческого материала до должной специализации. Благо государства есть высшая ценность по отношению к капризам личных желаний, и надлежит жертвовать склонностями людей ради служения общему благу.

Такому государственному взгляду можно возразить. Это совершенно загадочное дело – образ мышления людей, которые отдают свою свободу высшим ценностям. У человека мало что есть; почти всё, что у него есть – это свобода. Это прежде всего свобода мышления, всё остальное человеку не принадлежит – он не властен в своём теле и своих эмоциях, не властен ни в действиях, ни в желаниях, он может лишь, при достаточном усилии, достичь некоторой свободы в сво-

ём мышления, никаких иных собственных ценностей у него нет. Прочее – случайности судьбы и страсти, сплетение законов, приложенных к пассивному узелку приложения сил.

В обществе властвуют четыре элемента алхимии социума: страсть, власть, изменчивость, податливость. Из них состоит материя социального. Множество людей вообще не имеет отношения к мышлению и не знают о свободе, проживая всю жизнь в заботах телесных или страстных, но вот и те немногие, которое имеют отношение к мышлению, – тоже отдают себя нечеловеческому, например – государству, нации... Удивительно, как легко люди отказываются от свободы, единственного достояния.

Любой социальный институт стоит в скрещении этих сил – внечеловеческих импульсов «общего блага» и личных стремлений к свободе и независимости. То и другое невозможно, то и другое управляет поступками. При создании социального института приходится заботиться об устойчивости, иначе противоборствующие силы просто раздерут новую организацию. В каждый момент сочетание сил иное, и баланс достигается иными средствами. И создание новой социальной машины – Университета Нового времени – шло с большим трудом.

Университетская машина очень трудно создавалась. История средневековых университетов состояла в том, что из приходских школ разновозрастные дети приходили на факультет искусств, а затем восходили в высшие факультеты.

Этот средневековый университет начался в XI в. с Болоньи, Парижа и Оксфорда, затем распространялся на северо-восток, в Центральную Европу и потом в восточную, куда добрался только к XVII в. Волна университетов доплеснулась до восточной Европы в то время, когда в центре университеты уже стали вымирать – это был кризис университетов в XVII–XVIII вв. Университеты средневековья – это корпорации, смысл их в том, что это частное дело, объединение людей, и возникли университеты, когда в окружающем социуме было мало властных социоматов, огромных социальных машин, очень многое решалось на личном уровне, между людьми. Университеты договаривались с папами, королями и князьями, получали пожалования и кормления и могли существовать в этом всё ещё человеческом мире.

А Европа к XVII в. становилась всё более государственной и абсолютистской, и университеты вырождались – они теперь находились в совершенно иной среде. Это были реликты средневекового мира корпораций, когда почти всё делалось человеческой активностью, а не силой бюрократической организации. Университеты вымирали, пока не появились идеи их модернизации, встраивания в новый мир государственной бюрократической организованности. Это было условием выживания, – и в то же время это было отказом от идеи университета, он исчезал как организация, относящаяся к сфере культуры. Государства стали поедать университеты, им были нужны совершенно иные организации – для

воспитания умелых чиновников.

Выразилось это наиболее чётко во Франции, где революция (1789 г.) убила университеты и породила *Grandes écoles* (Большие школы, высшие школы). А в Австрии, например, без всякой революции собственное правительство убивало университеты; согласно австрийской университетской реформе XVIII в. университеты полностью переходили под управление государства, от программ до внутреннего распорядка. И Россия обзавелась университетом именно в это время, когда средневековый университет-корпорация умирал, несовместимый с абсолютистским государством. Это абсолютистское государство было намного слабее современного демократического, в этом смысле демократические государства современности на порядок более абсолютистские, чем монархии раннего Нового времени.

И в это время немцам удалось изобрести классический немецкий университет – потрясающую университетскую машину, которую потом наследовали, заново у себя насаждали англичане и американцы, японцы и китайцы, потому что выяснилось, что эта социальная машина эффективнее, чем то, что может сделать государство собственным государственным разумом. Гёттингенский университет был эфемерным образованием, без прочного фундамента, он важен как этап, потому что на его основе была создана следующая, более совершенная социальная образовательная машина.

Становление немецкого исследовательского университета: как Вильгельм Гумбольдт основал Берлинский университет

Последним звеном в цепочке реформируемых университетов стал Берлинский университет, который создал Вильгельм фон Гумбольдт в 1810 г. Университет в Пруссии, созданный Гумбольдтом, также находился под патронажем государства, здесь тоже управление (и финансирование) университета было государственным, профессора утверждались чиновниками и т. п. С точки зрения управления Гумбольдтовский университет не сильно отличался от Гёттингенского. То существенное, что изменил Гумбольдт в устройстве социальной машины, относится к сфере культуры, а не к сфере права.

Гумбольдт добавил ещё одно соединение: *научной работы с преподаванием*. Прежде считалось, что занятия наукой, лабораторные исследования требуют совсем иных черт, нежели лекционная деятельность. Учёный не может говорить, он слишком углублён в детали своих исследований, а от лектора требуется внятность и доходчивость. Это разные фигуры, смешивать их нельзя, — получится плохой учёный и плохой преподаватель. Гумбольдт решил совместить несов-

местимое: пусть лекции читает не «повторитель» за другими, а истинный знаток своего дела. Да, он будет не самым блестящим говоруном, его лекции на слух будут не лучшего качества – зато это настоящий работник данной области, который в самом деле знает дело.

Сейчас, через 200 лет, трудно понять, насколько трудно было придумать эту гумбольдтовскую реформу, насколько вразрез она шла с тогдашними мнениями. Но есть хороший аналог: сегодняшнее отношение к менеджерам. Большинство умных, образованных и профессиональных людей уверено, что умение управления – это отдельное умение, особая специализация. Поэтому самыми разными организациями может управлять один и тот же менеджер, потому что он знает, как управлять. А «предметник», знающий своё дело, но не владеющий особыми управляющими умениями, хорошо управлять не может. В результате есть «управленцы», одинаково справляющиеся с управлением самыми разными объектами, и лежащий ниже слой «специалистов», не способных к управлению. Это разделение считается мудрым и социально оправданным, можно найти весьма остроумные доказательства, что дело обстоит именно так и управление есть особенное умение, которому надо долго учиться, совмещать разные специализации нельзя, и поэтому тот, кто выучился управлять, конечно, не может «знать дело», что является другой специализацией – и поэтому же любой конкретный специалист не имеет времени выучиться управлять.

Каждый должен делать своё дело, каждый должен быть лучшим специалистом – и отсюда следует, что *управлять должен менеджер*.

Это – современный *миф об управлении*. Очень влиятельный и во многом определяющий современную социальную жизнь. Множество практических решений принимается, потому что люди уверены в правильности этого мифа. А в XVIII в. таким же властным и всеобщим мифом была подобная по устройству мысль о разделении учёного и лектора. Это же разные специализации.

Лектор хорошо умеет делать своё дело, а учёный – своё, те же, кто пытается совмещать, поневоле будут плохими учёными и плохими лекторами, зачем же пускать работать тех, кто не умеет хорошо делать дело. То есть преподавание – это отдельная работа, для которой есть необходимые требования, а ещё многие учёные слишком не светские люди, они не могут подавать пример юношеству своим поведением и лекции их будут юношам непонятны. В университете же обучались дети дворянского сословия, которых следует учить манерам – как относительно поз и жестикуляции, так и относительно приличных тем для беседы и оборотов речи. Разве может учёный-анахорет, выходец из простонародья, показать пример молодым дворянам?

И одна из основных черт реформы Гумбольдта – именно в сломе этого мифа. Как это было сделано? Как Гумбольдт смог преодолеть эту «железную» логику о специализации?

Он решил: главное – чтобы студентов учили те, кто отлично знает то, чему учит. Будет страдать лекционная сторона? Ну, пусть страдает. Учить должен тот, кто может ответить на любые практические вопросы, кто занимается этим предметом лично, кто является передовым учёным именно в данной области. Пусть студенты перенимают знания у самых лучших специалистов, а трудности именно процесса передачи, – невнятность речи, чрезмерная увлечённость предметом и что ещё там у учёного – это пусть будут необходимые издержки.

Гумбольдт соединил преподавание и науку. «Лабораторный учёный» – плохой лектор? Погряз в своих кабинетных занятиях, не может вести качественную преподавательскую деятельность, будет говорить плохо, мямлить, уходить в ненужные детали? Гумбольдт сделал правилом, чтобы лекции студентам читали практикующие учёные, по возможности – лучшие в своем деле. В воспоминаниях той поры можно прочесть, например, о лекциях Гегеля – он говорил тихо, невыразительно, невнятно, надолго замолкал, он формулировал мысль раз за разом, пока не добивался удачной формулировки, он был невыносим – и на его лекции ломались студенты, стояли в проходах, лекции пользовались замечательной популярностью. Потому что один из ведущих умов эпохи прямо на глазах слушателей рождал мысли, которыми следовало руководствоваться просвещённому уму. Точно так же читали механику, оптику, ботанику и химию – не уме-

лые ораторы, а мастера своего дела, которые сами достигли выдающихся успехов в науках.

Эта идея Гумбольдта принесла созданному им университету блистательную победу. Немецкий университет стал лучшим типом организации для получения высшего образования. Этот тип устройства заимствовали прочие немецкие университеты, каждый старался нанять самых лучших учёных, чтобы они читали лекции именно в данном университете. Успехи в науке, открытия и публикации стали самой главной рекомендацией для замещения места профессора в университете. Выпускники университетов из других стран ехали в Германию, чтобы хоть несколько лет проучиться в немецком университете – без этого их образование считалось неполным. Родился новый образец – *немецкий исследовательский государственный университет*. Немецкий университет копировали в Америке и Великобритании, в Китае и Японии. В общем, почти весь мир копировал эту образовательную машину, которая оказалась соединённой с лучшей наукой того времени: наука XIX в. делалась преимущественно на немецком языке, как современная – на английском, это была самая передовая наука того времени, и она была прочно соединена с лучшим по своему устройству типом университета. Так что эту научно-образовательную машину старались скопировать самые разные страны.

Средневековая корпорация стала государственным исследовательским университетом. Этот социальный институт

позволил немецкой науке стать лучшей в мире, завоевать мировое первенство. Возникла потрясающая эпоха развития науки, которую можно обозначить как «немецкая наука». Началась она примерно в 1810 г., закончилась в 1945 г. *Немецкую культуру съела немецкая власть.* По тем же законам развития, по которым сейчас *английская экономика додает английскую культуру.*

В результате возник «миф»: *миф о немецком университете.* Это миф о сверхуспешном социальном институте, созданном в рамках одной культуры, который интенсивно заимствовался как «техническое изобретение» в самых разных странах. Это миф – потому что многие черты Гумбольдтовского университета были несколько преувеличены. Влияние Гумбольдта на организацию на деле было не так велико, многое сделали его преемники, – как и любая реальная история успешного социального действия, эта история не может быть правдиво рассказана через одну фамилию. Идея берлинского университета родилась у Гумбольдта из соединения нескольких идей (И.Г. Фихте, Ф. Шиллер, Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер, Г. Штеффенс). Но появление такого мифа о немецком университете говорит само за себя: на современников немецкий тип исследовательского университета производил чрезвычайное впечатление.

Гумбольдт внёс в организацию университета несколько важных черт. Он специально озаботился *университетскими свободами.* Студент мог слушать те курсы, которые он

хотел, мог свободно перемещаться между университетами, университетские преподаватели могли свободно читать курсы и излагать свои воззрения. *Свобода преподавания и свобода обучения* влились в организацию университета. Университеты стали *сетью*, между университетами путешествовали студенты, отыскивая лучшего лектора-учёного по заинтересовавшей данного студента дисциплине. Между университетами путешествовали профессора, которые искали лучших условий для работы.

Это было соединение государственного и культурного аспекта на совсем иной глубине. Не просто государство финансировало университет, а он был лоялен государству и поставлял для него служащих. Было произведено нечто значительно большее. *Учёный* выступал как идеальный человеческий тип, он стал общественным идеалом. Учёные стали «звёздами», за их карьерами следили и помнили имена тех, кто совершил значительные открытия. Учёные по своему месту в университете обладали определённым чином в иерархии чиновников, и учёный мог оставить университетскую карьеру и перейти в госаппарат. Это считалось некоторым снижением в карьерном смысле, человек менял место более почётное на несколько более хлебное и устойчивое. Карьера в сфере культуры стала выделенной, предпочитаемой, рассматривалась как высокое социальное достижение. Гумбольдтовский университет был специализирован для выпуска учёных прежде всего, чиновники получались как побоч-

ный продукт, то есть неудавшиеся учёные шли в чиновники, а полноценными выпускниками считались именно те, кто всю жизнь связывал с наукой. И это было не случайным достижением одного какого-то знаменитого университета (как в Гёттингене), а типом высшего образования, который можно было скопировать, заимствовать, это было воспроизводимым социальным механизмом.

Основными кадрами университета были ординариусы, полные профессора – которые в то же время числились государственными чиновниками. Таких профессоров было немного, это были немногие сотни человек по всем наукам на все германские государства. Связь профессоров с властью была непосредственной, у того или иного известного учёного был покровителем конкретный князь или иная владетельная персона, так что наука того времени имеет существенный аспект покровительства, это наука раболепных посвящений научных трудов государям и наука писем, которые назидательно писали учёные принцессам. Другие университетские преподаватели относились к более низкому слою, приват-доценты и внештатные профессора жили беднее, но всё же могли себе позволить заниматься наукой. Если взглянуть из современности, ситуация кажется совершенно сказочной: для решения проблемы образования была создана ситуация, когда немецкая бюрократия с удовольствием оплачивала немецкие университеты – при том, что те в смысле управленческих практик были для неё малопрозрачны.

Поскольку основным типом, который производил немецкий университет, был учёный, а не чиновник, поскольку высшим социальным служением считались занятия наукой, — поэтому университет, созданный Гумбольдтом, не просто «государственный», это именно *исследовательский* университет. Это социальный институт *самовоспроизводства науки*.

Дело в том, что наука организована во множество социальных форм — есть академии, специализированные научно-исследовательские институты, отдельные лаборатории. Их отличие от университета в том, что они сами себя не способны воспроизводить. Они извне получают молодых учёных и включают их в научные исследования. Единственная организация, которая производит этих молодых учёных — это университет. Благодаря тому, что часть выпускников остаётся при университете, со временем поднимаясь к профессорскому званию, университет оказывается самовоспроизводящейся научной организацией. В этом смысле все прочие научные организации зависят от университета. Именно поэтому университет оказывается центром научной и интеллектуальной жизни. Это место в социальном мире создал Гумбольдт со своим проектом исследовательского университета, и так была организована немецкая наука — а затем и вся мировая наука в целом.

Реформа Гумбольдта преобразовала всю культурную сферу общества. В прежнем общественном устройстве центром

интеллектуальной жизни была церковь, в более секулярном обществе Нового времени этот центр смещался к научным организациям. Гумбольдт создал университет как центр самовоспроизводства науки, все прочие научные институты оказывались в зависимом положении, Университет обеспечивал их кадрами: именно потому, то гумбольдтовский университет нацелен на производство учёных. Другие типы высшей школы (колледж, Эколь нормаль) не могут выполнять эту роль. Этим была определённым образом выстроена вся иерархия социальных институтов в сфере культуры, и это общественное устройство начало разрушаться лишь после Второй мировой войны, с падением Германии.

Важным дополнением к устройству немецкого исследовательского университета был принцип *приват-доцентуры*. По любому курсу параллельно лекциям профессора мог читать лекции также молодой преподаватель, приват-доцент. В самом простом случае он не получал жалования, тогда как профессор получал достаточно высокое вознаграждение. Приват-доценту платили слушатели, так что он был кровно заинтересован в улучшении качества лекций. Студент имел право сдавать экзамен профессору либо приват-доценту. Тем самым происходила конкуренция за студентов: если большинство студентов ходило к приват-доценту, а не к профессору, университет оказывался в неудобном положении и иногда предлагал приват-доценту профессорскую ставку (чаще он получал ординарного профессора на

вакантной ставке в каком-то другом университете).

Свобода посещения лекций вместе со свободой преподавания создавали удивительно активную культурную среду, в которой складывались новые университетские традиции. Институт приват-доцентуры не был заложен при формировании Берлинского университета – этот институт существовал в «старых» университетах Галле, Гейдельберга и др. Но там это было иногда имевшими место прецедентами, «случаями», а в Берлинском университете приват-доценты получили описанное выше место – они регулярно конкурировали за студентов с кафедральными профессорами. Это был самостоятельный механизм культурной жизни, направленный на повышение качества преподавания.

Устройство и положение немецкого университета в социальном мире будет неполным, если не сказать о том лифте, который должен доставлять в университет молодые кадры. Дело в том, что университеты появились в сословном обществе, эта социальная машина была построена, когда верхний социальный слой составляло дворянство. Для того, чтобы учиться в университете, чтобы специализироваться в науках, надо иметь некоторый достаточно высокий уровень образования. Самые богатые семьи могли обеспечить своим детям домашних учителей, которые были способны подготовить учеников к поступлению в университет. Однако в университет приходили и из более бедных слоев. Как включить людей из социального большинства, из низких социальных

слоев в университетскую жизнь?

Для этого в Средние века существовал философский факультет. Это нижний факультет в средневековом университете, в него поступали люди разного возраста, скажем, с 12 до 25 лет, с самым разным уровнем образования, и учились разное число лет – пока не достигали общего уровня, становились пригодными для обучения на трёх высших факультетах.

В Новое время философский факультет был сильно преобразован. Одна сторона его развития – он включал сильно специализированные естественнонаучные дисциплины, появившиеся в науке Нового времени. Три высших факультета уже были специализированы и не могли включить новые специализации, и они размещались на менее специализированном «общем» факультете, философском. Так что химия и ботаника, физика и геология выделялись в кафедры внутри философского факультета.

Другая сторона специализации была совсем иной. Прежде философский факультет был подготовительным и общим для всех специализаций. К концу XIX в. эту роль уже стандартно выполняли гимназии. Университет перестал быть образовательным учреждением «с нуля» и выделил особую подготовительную ступень: *классическую гимназию*. Это было начальное и среднее образовательное учреждение, специфика которого состояла именно в том, что выпускники гимназии были готовы к поступлению в университет. Тут инте-

ресная картина: начальное и среднее образование может сохраняться и без высшей школы, но в данном случае высшая школа породила особенный тип среднего образования. Гимназия – это обретший самостоятельное существование философский факультет средневекового университета.

Тем самым университет есть источник средней школы. Не в том смысле, что самый первый университет старше самой первой школы. В ином: что философский факультет средневекового университета преобразовался в гимназию, которая была признана образцом среднего образования и во многом была ориентиром для всех типов школ Нового времени. Конечно, это очень простая схема, в школьном образовании сплеталось множество тенденций, достаточно сказать, что ориентиром для среднего образования выступали не только немецкие гимназии, но и французские лицеи. Однако понимание гимназии как «отброшенного» философского факультета помогает многое понять в эволюции образовательной системы. Так называемая «реальная» школа, обогащенная инженерными и естественнонаучными курсами, также во многом ориентируется на те естественнонаучные дисциплины, которые появились в университете и на то, как они там излагаются. В этом смысле начальная школа существует относительно независимо, а средняя «излучается» из высшего образования как средство его достигнуть.

Затем, на протяжении XX в., гимназии сильно изменялись и по сути потеряли свою специфику, хотя торжествен-

ное название сохранилось. В целом среднее образование мыслится как достаточное для поступления в университет, однако есть множество оговорок. Гимназии стали «престижным» названием, при этом потеряли свою функцию. Поскольку в начале XX в. с гимназиями конкурировали «реальные» школы, ориентированные в большей мере на ремесло и новые технические специализации, на некоторые курсы в области естественных наук, гимназия стала восприниматься как более «гуманитарное» учебное заведение, где большее внимание уделяется изучению языков.

Тем самым философский факультет утерял специфику подготовительного отделения – эту роль стала играть гимназия, внеуниверситетская организация, зато факультет стал собранием разнородных специализаций, которые были объединены просто тем фактом, что они не могли быть втиснуты в структуру трёх высших факультетов: теологического, юридического, медицинского. Со временем произошло следующее преобразование: было создано неопределённо много факультетов, по числу крупных специализаций, часть специализаций обособилось в отдельные факультеты, выйдя из состава бывшего философского факультета, и наряду с ними существовали «древние» специализации вроде юридического и медицинского факультета. Состав факультетов перестал быть устойчивым признаком университета, появились университеты с разным составом факультетов.

В основе немецкого исследовательского университета

как социального института лежали взаимопротиворечащие принципы – свобода обучения для студентов, свобода преподавания и исследования для профессоров, и – государственный характер университета в целом. Университет финансировался государством, управлялся государством, все изменения в штатном расписании проходили через прусское министерство. Такое положение дел было временным балансом, баланс сохранялся, пока казалось естественным, что государству нет дела до содержания лекций специалистов-профессоров, а профессорам нет дела до государственной политики.

Во времена Гумбольдта баланс сохранялся поддержанием негласных взаимных договорённостей и взаимных обязательств: государство обязуется способствовать науке и препятствовать возникновению цеховой замкнутости, которая погубила средневековые университеты. А университет обязуется сопротивляться контролю государства и охранять свободу исследований отдельного ученого. Этот баланс был создан и существовал согласно личному убеждению Гумбольдта: наибольшую пользу государству приносят образованные люди, а подлинное образование возможно именно через соприкосновение с чистой наукой. Это был практический идеализм: Гумбольдт верил в идеал образованного учёного, который в лучшей степени соответствует целям государства, и государство поверило, что образованные чиновники в самом деле – лучший выбор.

Это кажется невозможным, но в самом деле такое положение дел просуществовало полтора века в центре Европы. Государство балансировало, со вниманием относясь к добро-совестному подбору кадров, ведь именно чиновники утверждали состав профессоров университета. И университет старался держать баланс, в рамках которого слишком сильный университет (автономный от государства) схлопнется, закуклится в кормушку «для своих», а слишком слабый – сдастся чиновникам совершенно, отчего потеряет свои особые качества, перестанет быть образовательным и научным учреждением (чиновники не способны вести ни научную, ни преподавательскую работу). Самостоятельным университет уже был, и выяснилось, что губят его естественные силы человеческого общежития – управляя собой, университетская корпорация стремится к выгоде для верхушки корпорации и со временем «выедает ресурс» – авторитет образовательного учреждения, опускаясь в нравственном и интеллектуальном отношении.

Дополнительной силой, призванной бороться с самозамыканием профессорской среды, был институт приват-доцентуры. Наиболее успешные приват-доценты (по сути, частные лекторы) становились профессорами университета. То есть имелся механизм прямого влияния качества преподавания на карьеру. Тем самым университет спасало от преследования преподавательской верхушкой частных интересов – давление министерства и давление приват-доцентов, то есть

мнений студентов о преподавании (студенты могли переходить в другой университет с сохранением оценок, тем самым не были привязаны к данному университету и этим снижалась их зависимость от профессоров). Осознавая это, и государство, и университет следили за тем, чтобы баланс сил сохранялся.

Так был задуман германский исследовательский университет. Этот сложный, основанный на балансе противоречивых сил химерный социальный механизм, сплетённый из аспектов сферы культуры и сферы государства, просуществовал почти 150 лет. Потом время становилось всё в большей степени иным, государство захотело контролировать большее количество областей жизни, университетские свободы стали пустыми формализмами; государственный исследовательский университет стал в первую очередь государственным – и время университета прошло. Министерство стало сильнее контролировать программы и благонадёжность профессоров. Институт приват-доцентуры оказался чрезвычайно сложным для копирования и заимствования, практически ни одна из стран, старательно копировавшая тип немецкого университета, не догадалась, для чего эта странная деталь нужна; приват-доцентура либо вообще игнорировалась, либо приват-доценты воспринимались просто как помощники профессора (адъюнкты), некие младшие чины образовательного ведомства. Между тем встраивание приват-доцента в систему государственных чинов полностью лишает смыс-

ла этот обеспечивающий конкуренцию механизм из сферы культуры. В результате усиления государственного контроля – в то историческое время, которое характеризуется неимоверным возрастанием сил государства – баланс был нарушен, государство съело университет как особенный социальный институт именно из-за увеличения своего влияния на эту часть общества.

Что входит в гумбольдтовский миф? Прежде всего, результат: некое социальное изобретение вывело немецкую науку на первое место в мире. Германия тогда была конгломератом княжеств, это не была политически или экономически лидирующая область, и вот в центре Европы социальное изобретение в сфере культуры позволило достичь удивительных успехов. Далее, основа этого изобретения: идеальные представления о свободе, проведённые от философских принципов до социального воплощения. Это принципы «академических свобод» – свободы преподавания и обучения, т. е. возможность для профессоров самостоятельно и неподконтрольно строить содержание своих курсов в рамках заданного предмета, а для студентов – свободно выбирать изучаемые дисциплины, при отсутствии обязательных предметов или фиксированного для всех учебного плана.

Далее, важнейшее социальное изобретение, опровергающее принцип специализации («каждый должен заниматься своим делом, и это самая эффективная стратегия»): принцип единства преподавания и исследования. В результате

образуется социальный механизм воспроизводства науки, так что научная революция получает прочную социальную базу. Напомню: наука как новый принцип познания зародилась вне (средневековых) университетов и долгое время существовала вне специализированных социальных форм. Немецкий университет вернул центр научной познавательной деятельности в университет и сделал университет центральным социальным институтом науки, поскольку только в университете происходит воспроизводство типа учёного-исследователя. Поскольку наука становилась в это время ведущей производительной силой и начала определять лицо современной цивилизации, университет приобрёл значение центра интеллектуальной и духовной жизни общества.

В рамках идеи Гумбольдта наука понимается не как результат, не как источник прибыли и экономических инноваций, не как исток технологий, а прежде всего как процесс познания. Отсюда возможность провести резкую границу со школой. Школа действует в рамках готового знания, поэтому там возможно «дидактическое» обучение. К программе университета относится всё прочее, что не является готовым знанием, что вовлечено в вечный научный процесс становления и изучения, критики и нового, более глубокого понимания. И отсюда делаются выводы для внутреннего устройства университета: раз в нём преподают исследователи, а не профессиональные лекторы, раз принципом зачисления профессора на кафедру являются его научные заслу-

ги, то и внутреннее устройство университета не может противоречить принципам этого научного поиска, и отсюда отношение к застывшим формам бюрократии, к раз навсегда установленным правилам и т. п. Наука находится в поиске и университет находится в поиске, если нечто стало мыслиться как готовое – это надо выделить, это «школа», это ступенькой ниже.

Этот принцип устройства университета был доведён до реализации при создании нового типа занятий. В Гумбольдтовском университете была создана новая специфическая форма обучения: появился *научно-исследовательский семинар*, который в случае естественных наук назывался *лабораторным занятием*. Разумеется, у этой организационной формы были предшественники (форма семинара была взята у филологов-классиков, они собирались студенческой группой для совместного комментирования текстов античной литературы), но на фоне стандартов преподавания конца XVIII – начала XIX в. это было новшество, которое быстро начали заимствовать «все» – от Америки до России. Это было совершенно удивительным нововведением: студент получал рабочее место со специальным оборудованием, сам вёл определённые работы с научным материалом под руководством руководителя, ведущего семинара, т. е. главы лаборатории. Он сам создавал, приготавливал препарат, который должен был пояснить те или иные аспекты теории, своими руками создавал новое знание.

Современников зачаровывало в этой форме именно отсутствие руководства, самостоятельность работы обучающихся. Вместо детального следования инструкциям преподавателя, буквального повторения вслед за ним – самостоятельная работа, с собственными ухватками и маленькими изобретениями. Студенты, по крайней мере старшекурсники, получали задание надень или на неделю – и затем отчитывались в произведённом, они сами выбирали режим своей работы и способ её проведения. В прежние века, в средневековом университете истина была чем-то заранее данным, известным от древних мудрецов, что следовало выучить, теперь же истина была вот только что найдена, опубликована в прошлом месяце в научном журнале, и автор открытия рассказывал об этом прямо на семинаре и иногда сами студенты могли воспроизвести опыт и получить эту новую истину собственными руками. Студент сам мог ощутить, как разнообразно видится эта истина в разных препаратах, как она зависит от условий опыта, как по-разному можно её сформулировать, не изменяя главного смысла.

Эта свобода обучения, совместная проработка не «школьного» материала, а действительное изучение, с обсуждениями, спорами, доказательствами и облегчающими понимание поправками главы лаборатории создавали атмосферу научного поиска. Студенты сидели до ночи, это была самостоятельная работа, поддерживаемая самостоятельной мотивацией. Это была новая форма преподавательской работы в об-

ласти естественных наук, удивительно хорошо сочетавшаяся с основной организационной формой научного исследования: отдельной лабораторией.

Типы высшего образования. XIX век

Из умирающего социального института – средневекового университета – в XVIII в. был создан новый тип высшего образования, новая социальная машина – немецкий университет. Это был новый тип социальной организации. Удобно понимать эти социальные машины высшего образования по тем социальным типам людей, которые они выпускали. Такое понимание подчёркивает функциональное устройство каждого социального института и позволяет ярче представить типологию социальных институтов высшего образования.

В XIX в. можно выделить три типа высшего образования – английский, французский, немецкий. Это три варианта устройства социального института, каждый со своей спецификой, нацеленный на выпуск разного целевого продукта.

Английский тип – *колледж*. Отличительная черта – тьюторство, т. е. к каждому воспитаннику приставлен индивидуальный куратор, тьютор, который в большей мере следит за нравственным ростом ученика, хотя выполняет и некоторые организационные образовательные функции. Поэтому в английском колледже очень высокое отношение числа пре-

подавателей к числу студентов, во всех других типах высшего образования этот показатель много ниже. Это обычно закрытое образовательное учреждение, студенты проживают на его территории. Данный тип образования обращает особое внимание на гуманитарную составляющую, систему ценностей, идейность, манеры. Цель образования: воспитание «*джентльменов*», то есть *менеджеров* высшего и среднего звена для *колониальной администрации*. В данном случае служащие воспитываются не только для государства, но и для частных компаний.

Разумеется, это – описание типа, у которого было множество вариаций. Речь совершенно не о том, что все высшие учебные заведения в Великобритании относятся к этому типу. Напротив, таких заведений очень немного, яркий образец – Оксфорд и Кембридж. Многие другие университеты Великобритании в XIX в. относились к нескольким вариациям немецкого типа, затем появились узкопрофильные вариации, нацеленные на образование в области естественных наук, которые можно отнести к смеси немецкого и французского типов, позже появились совсем новые современные университеты, Великобритания преуспела в области онлайн-образования, – в общем, совсем не каждый университет Великобритании относится к этому английскому типу. Но английский тип существует, и его устройство не раз заимствовалось в разные эпохи в разных странах.

Французский тип – *Эколь Нормаль*, в 1794 г. в Пари-

же возникла высшая школа особого государственного образца, был создан новый стандарт образования: *Grandes écoles* выпускала инженеров и чиновников для необходимых государству действий. Отличительные черты – упор на естественные науки и математику, практические приложения. Цель образования: выпускники высшей школы должны быть прежде всего *государственными служащими*, государственными *инженерами*, которые могли бы выполнять государственные проекты, т. е. были хорошими профессионалами. Вся дальнейшая карьера выпускников проходит внутри госструктур, в департаментах. Это государственный тип образования, высшее образование понимается в данном типе как образование пригодных для целей государства *инструментов*.

Немецкий тип – *Университет*. Отличительные черты: *соединение исследования и преподавания*, то есть для чтения лекций предпочтителен исследователь, составивший себе имя при исследовании данной проблемы; наличие института *приват-доцентов*, людей, которые на кафедрах читают спецкурсы по современным актуальным дисциплинам и не получают за это денег от университета. Поддерживаются *свобода обучения и свобода преподавания*, то есть студент выбирает курсы и профессоров, которые он будет слушать, преподаватель читает так, как ему кажется правильным, им не управляет созданная кем-то другим программа. Студент может сдавать курс выбранному им профессору или приват-до-

центру. Цель образования: создание *учёного*, самостоятельно-го исследователя, который способен сам формулировать цели познания и добиваться их разрешения.

Немецкий университет XIX века – это такое немецкое чудо, подаренное истории, вроде песни о Нибелунгах; никто другой этого сделать не мог, только немцы. Это совершенно удивительная социальная машина. Третий тип высшего образования в Новое время – немецкий исследовательский университет – выпускал *учёных*. Не джентльменов, не госслужащих, а учёных. Это яркий пример построения социального института, обладающего значительной функциональностью и крайне значимого для всего устройства современной цивилизации. Нашу цивилизацию двигает наука; наука воспроизводится в университете. Это истинный центр нашей научно-технической цивилизации, и процессы, идущие в этом центре, используемые там социальные механизмы крайне важны для выживания цивилизации.

Эти типы высшего образования сложились в Новое время, однако к середине XX в. они уже отошли в прошлое. Английский тип образования стал достаточно редким, с распадом колониальной империи нужда в менеджерах такого образца снизилась. Английский тип сейчас в основном служит для подготовки элиты, получение такого образования – это важный шаг в дальнейшей карьере, обзаведение широкой сетью знакомств, которая потом будет незаменимым ресурсом в решении личных и служебных задач. Английский колледж

сохранил функцию воспроизведения и воспитания элиты, но это не массовая функция образования.

Французский тип образования очень распространён, к нему относится множество узкоспециальных форм высшего образования, полностью подчинённых государству и работающих по разработанным программам. Очень часто даже не мыслят чего-то иного, чем французский тип образования: так очевидно, что образование – это для государства, для страны, и поэтому государство определяет, какие ему нужны служащие и работники, а граждане выбирают, какие из уже готовых специализаций выбрать. Это сейчас называется *выбором* — столкновение с набором кем-то другим для собственных целей созданных альтернатив.

Немецкий тип победил в начале XIX в., создал уникальную немецкую науку, лидирующую в мире полтора столетия, широко заимствовался множеством стран. Некоторые части университета заимствовались легко, другие – очень трудно. Уникальный институт культуры – приват-доцентура – был утерян, практически нигде не смогли понять функциональную значимость этой детали немецкого университета и воспроизвести культурную среду, в которой она может функционировать. Разумеется, «бесплатность» (недостаточная оплата) была не достоинством, а недостатком института приват-доцентов. Следовало найти возможность достойной оплаты этих специалистов. Эта задача не была решена в немецкой культуре, подходы к решению наметились лишь

в самом конце, затем немецкая культура была разбита и её культурные институты в значительной мере утрачены. Доминирование немецкой науки и немецкого университета прекратилось в середине XX в., после войны, когда экономика задавила государственно-правовую и культурную сферы общества.

Цель образования в немецком типе была удивительной: создание учёного. Этот учёный мог работать на государственной службе, но чаще оставался в университете или в исследовательском институте. То есть немецкий университет является ярким примером именно культурно обусловленного типа высшего образования, который в силу условий времени искажён государственным влиянием; этот культурный тип существовал под государственным контролем до тех пор, пока государство не стало жестче контролировать университет.

Важный признак немецкого университета – лектор, читающий студентам курс, является действующим учёным, риторические недостатки и педагогическое неумение считаются допустимыми, зато исследователь приобщает студентов к реальной науке во время работы на кафедре. Тем самым личное ученичество включено в работу данного социального института. Немецкий тип подразумевает высокую личную мотивацию ученика (студента). Именно потому профессор может быть плохим педагогом и невнятным лектором, что студент сам добивается знаний, он мотивирован на исследова-

ния, он стремится добыть знания – и для него не препятствие ни толщина книг, ни невнятность лектора: лишь бы знал, лишь бы отвечал на вопросы.

Итак, созданы были разные образовательные машины: элитарная машина английского Оксбриджа, готовящая «джентльменов», умеющих управлять людьми; государственная система Эколь Нормаль, создающая инженеров любых профессий, чиновников высочайшей квалификации, отвечающих за технологии – хоть социальные, хоть технологии связи, хоть управления, или индустриальные – не важно, это государственные служащие высокой квалификации. И немецкий Университет, умеющий создавать учёных.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.