

# Взаимодействие государственно-правовой, экономической и культурной сфер в современную эпоху и его влияние на перспективы развития образовательных институтов

Как скрежещут колеса социальных машин

А. И. Любжин

Статья поступила  
в редакцию  
в октябре 2020 г.

**Любжин Алексей Игоревич** — доктор филологических наук, директор Департамента истории Университета Дмитрия Пожарского; научный сотрудник Лаборатории междисциплинарного анализа социума, культуры и истории (МАСКИ) Национального исследовательского университета «Московский физико-технический институт». Адрес: 141701, Московская область, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9. E-mail: vultur@mail.ru

Аннотация

Статья представляет собой ответ на глубокие и перспективные размышления Г. Ю. Любарского о функционировании образовательных институтов в новом социальном контексте, в котором уже неприменимы прежние подходы. В условиях, когда медиа берут на себя функцию производства смыслов для населения, отобрав ее у школы, и нельзя уже говорить о «большинстве» — а следовательно, и о такой классической культуре, которая объединяла бы это большинство, — представляется перспективным создать новый миф (возможно, университетский миф), который позволил бы разработать на новом уровне концепцию общего образования, прежде всего высшего уровня. Считая предлагаемые концепции плодотворными, следует предложить и модели развития образовательных институтов среднего уровня, где, подобно обращению инвесторов в кризисную эпоху к консервативным активам, было бы целесообразно использовать традиционные западные и досоветские модели школьного устройства.

Ключевые слова

концепция общего образования, образовательные институты, модели университета, модели школы, смыслы, медиа, онлайн-образование.

Для цитирования

Любжин А.И. (2021) Взаимодействие государственно-правовой, экономической и культурной сфер в современную эпоху и его влияние на перспективы развития образовательных институтов. Как скрежещут колеса социальных машин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 257–275. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-257-275>

# The Interplay of Law, Economics and Culture in the Modern Era and Its Influence on the Development Prospects of Educational Institutions

## The Screeching Wheels of Social Machines

A. I. Lyubzhin

**Alexey Lyubzhin** — PhD in Philology, Head of the Department of History, Dmitry Pozharsky University; Research Fellow at the Laboratory for Interdisciplinary Analysis of Society, Culture and History (IASCH), National Research University Moscow Institute of Physics and Technology. Address: 9 Institutsky Ln, 141701 Dolgoprudny, Moscow Oblast, Russian Federation. E-mail: vultur@mail.ru

**Abstract** This article is a response to Georgy Lyubarsky's profound and farsighted speculations about the functioning of educational institutions in the new social context, where conventional approaches cannot be applied anymore. In a situation where mass media take over the school's function of producing meanings for the public, it becomes impossible to speak about the "majority" and, consequently, about any classical culture common for that majority. Meanwhile, it appears a good idea to create a new mythology (perhaps, a university mythology) that would allow elaborating the theory of general education, first of all in universities, at a new level. If the concepts proposed are considered as viable, development models should also be proposed for institutions of secondary education, where it would make sense to use traditional western and pre-Soviet models of school organization, in much the same way that investors in a recession turn to conservative assets.

**Keywords** theory of general education, educational institutions, university models, school models, meanings, mass media, online education.

**For citing** Lyubzhin A.I. (2021) Vzaimodeystvie gosudarstvenno-pravovoy, ekonomicheskoy i kulturnoy sfer v sovremennuyu epokhu i ego vliyanie na perspektivy razvitiya obrazovatelnykh institutov. Kak skrezheshchyt koleza sotsialnykh mashin [The Interplay of Law, Economics and Culture in the Modern Era and Its Influence on the Development Prospects of Educational Institutions. The Screeching Wheels of Social Machines]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 257–275. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-257-275>

**1. Деконструкция** Мы живем во время, опасное для образования и малоблагоприятное для разговоров о нем. До революции положение дел было таково: общество (в значительной части вовлекаемое в образовательную деятельность, которая превосходила бы начальный уровень, в первом поколении) исповедовало принципы наивного утилитаризма и жаждало легкой школы для жизни, часть образованного сословия стояла на его стороне, но правительство подходило к образовательным вопросам здраво, имея за себя и достаточно широкие круги образованных людей. Сейчас наивный утилитаризм и лозунги «школы для жизни» владеют умами как общества, так и правительства, особенно возлюбивших воспитание; педагогический корпус уступает дореволюционному, и потому обсуждать образовательную проблематику на должной высоте,

по существу, некому. «Любые безумства предлагаются совершенно всерьез, находят сторонников», как отмечает Г. Ю. Любарский в книге «Образование будущего. Университетский миф и структура мнений об образовании XXI века»<sup>1</sup> (с. 6). Эта книга — важное исключение: она дает глубокое и продуманное описание происходящих процессов и — неполную, разумеется, и не сложившуюся в систему — характеристику закономерностей, управляющих ими. Без понимания всех этих вещей (о существовании которых большинство даже не догадывается) любое обсуждение образовательной проблематики превращается в то, что один из лучших архитекторов отечественной школы М. Н. Катков называл «фразерством и верхоглядством».

Современное образование не нравится многим. Претензии к нему взаимопротиворечивы: одни и те же люди жалуются на переутомление своих чад и на то, что эти чада ничего не знают. Для Г. Ю. Любарского «хорошее образование» — «меньше чем ничего», пока не определены его цели. Как образование 1 можно охарактеризовать то, что работает с внутренним человеком, как образование 2 — то, что соответствует потребностям общества. Эти типы лишены внутреннего единства, противоречат друг другу и абсолютно необходимы. Если противопоставить их друг другу как воспитание и образование, это будет иллюзией: знания воспитательны. «Хотите послушных и дисциплинированных? Хотите свободолюбивых? Желаете умных и критичных? Стремитесь создать добрых? Это все делается на уроках физики, а не специальных уроках нравственного воспитания» (с. 10). Автор не слишком высоко ценит утилитаризм и практичность и скептически относится к мнению, будто всему, что следовало бы знать, нужно обучать в школе. «Две картины образования возникают перед нами. Одно направление утверждает, что следует дать учащимся общий фундамент знаний, который нужен для воспитания характера <...> а также для того, чтобы люди имели общую поверхность мышления (у всех обучающихся возникает общая база знаний, гарантирующая понятность при общении)». С другой стороны — со стороны ранней специализации — картина выглядит совсем иначе. Автор сознает неизбежность и необходимость утилитарного, но симпатии его, как представляется, на другой стороне. «Прежде чем выбрасывать ненужное, надо хотя бы узнать, как оно работает» (с. 14).

Но здесь все трудно и неясно. Качества развиваются не изолированно друг от друга. Возможны серьезные компенсаторные изменения в личности, а инструменты не универсальны. «Образование следует отличать от воспитания и социализации, а также от специализации», — пишет Г. Ю. Любарский (с. 15). «Можно

---

<sup>1</sup> М.: Товарищество научных изданий. КМК, 2020.

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 все еще выполняет эту функцию, но постепенно ее все в большей степени выполняет и другой социальный институт» (с. 19). Шестеренки социальной машины замедляют ход, и машина начинает буксовать. Институты общего образования существуют благодаря социальной инерции. Знаний «с гарантией» больше нет, и, поскольку образование — феномен социальный (предсказуемость и доверие), образования нет тоже. Автор подчеркивает эту мысль с тем большей энергией, чем больше горечи вкладывает в свою констатацию.

Социальный институт, пришедший на смену школе, — медиа. Они устроены так, что к истине отношения не имеют, они в другой плоскости. И здесь требуется новая доблесть. «Воздержание от суждения: сохранение вопроса в агрессивной среде не имеющих отношения к истине ответов» (с. 26). Ведь мир медиа не имеет отношения к тому, что «есть на самом деле», но в нем существуют мнения, и будущее может складываться из этих мнений. Автор подробно описывает функционирование медиа; мы ограничимся в пересказе этими тезисами.

Что же значат для образования эти изменения? «Произошло обрушение разом нескольких чрезвычайно важных социальных машин, выстраивающих социальную реальность. Исчезли сословия, создающие фундаментальное неравенство населения <...> 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» (с. 41). Иными словами, иерархия была разрушена (не будем забывать, что иерархия лежит в основе любой культуры, заслуживающей этого названия), но равенство — хотя бы на уровне большинства — этой ценой достигнуто не было. Поляризация уже осуществляется не по образованию, а по потребности в смысле. Тех, кому он нужен, — считанные проценты. Им на другом полюсе противопоставят денежно озабоченные (10–15%). «Этот интенсивный поиск происходит в ситуации обедненной культуры и отсутствующих механизмов реального образования» (с. 43). Новое возможно только по отношению к старому, к сложившейся системе знаний, а ее нет, фундамент, предпосылки, следствия — все это отсутствует.

В этой ситуации «все, что не могут делать социальные машины и что делать необходимо, — делают люди личными своими усилиями» (с. 46). Однако эти усилия затруднены отсутствием образовательного идеала: когда социальная машина образования отказывается работать, ориентира нет. Каждый предоставлен сам себе — на фоне специализированного ремесленного обучения

и медиа, транслирующих новую картину мира. Новую культуру, которая рождается на развалинах, автор называет «симпатичной».

В настоящее время, и не только по бедности, в моду входит онлайн-образование. Однако — мы должны подчеркнуть важность наблюдений автора — оно принципиально отличается от традиционного. Резюмируя: «онлайн-образование предоставляет свободу, затрудняющую обучение для лучших и облегчающую не-обучение для худших» (с. 49). Наука сохраняет свое высокое место, но на другом пьедестале: это уже не школа, а «окультура». Меняется антропологический тип: уживаются кричащие противоречия, воля к истине сменяется релятивизмом. Утрачено логическое чутье, распалась связь смыслов. Развивается формализация мышления, но она-то как раз и препятствует работе со смыслами. Кнопочный интерфейс с доминирующей логикой дизайнера порождает «магическое мышление».

Прежде всего оплывает и рушится жесткий каркас: сетевой урок можно прервать в любом месте и в любой момент. Пользователь решает сам. Затем авторство обучения переходит от обучающихся к обучаемому, и уже на него возлагается приведение материала в систему; прежде способ обучения худо-бедно гарантировал соответствие учебного текста уровню читателя, сейчас — когда такое соответствие никто не гарантирует — каждый элемент учебного процесса становится более автономным. Учиться стало лучше, учиться стало веселее, и можно спокойно не заметить, что за месяц — полгода — год ничему не научился. Зато вырабатывается привычка к тому, что знание всегда локально и фрагментарно. В этом контексте образование воистину становится частью сферы услуг. Это совсем другое дело и совсем другое отношение к делу. Мотивы и результаты тут иные. «Те качества, которые обучение должно развить, которые не предполагаются данными» (с. 48), как раз и требуются для эффективности этого типа образования. Если курс как последовательность роликов и представляет собой систему, то совокупность курсов остается бессистемной. При «интересной» учебе плохо передаются знания, требующие для усвоения длительной и скучной работы. «В случае получения картины мира из медиа слушатель самой структурой повседневности обречен 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» (с. 49). Г. Ю. Любарский подробно описывает, как фактор медийного внимания сказывается на разных областях науки и как хиреют и гибнут те, которым трудно сделать увлекательную презентацию и подобрать броский заголовок; «наука тоже уходит от текста даже во внутреннем своем производстве истины» (с. 50). Труднопонятное — дорого, и знание слепнет.

Остается ли сфера общепонятного? Базовое ядро знания со своей классикой — уже ситуация прошлая. Точнее, школьная

культура — в прошлом. Низовое общее знание есть, и это оккультный мусор. «Мудрость Востока и демоны Запада» (с. 51). Ядерная школьная область редуцируется. «Общими являются язык, основы психологии и физиология» (с. 54). Специализация ведь возможна только на фоне ядра, это «луч». Ядром становится массовое оккультное знание, «оккультура». «Это смесь современных оккультных практик, нетайных тайных знаний, мусор и крошка из всего „таинственного“, и все это выброшено на публику, причем уже давно, и все это стало массово известным. Нет, школьные знания больше не являются основой для массовой низовой коммуникации. Ни школа, ни классическая литература не составляют теперь основы массового общения» (с. 55). Как нам представляется, эта тенденция набирала силу давно: классика не представляла собой области всеобщего интереса еще и в советские времена. «С падением авторитета не появилось свободы» (с. 61). Авторитет заменен шаблонами. Для авторитетов важна хрестоматия, для шаблонов — видеоролик (с. 62). Но культура шаблонов не имеет ничего общего со свободным критическим мышлением. Максимум свободы мышления — свобода сочетания шаблонов. Авторитет — то, что показывает, как можно отказаться от шаблона, и это не противоположность свободе; но этого никто уже не видит.

Учить нужно бы сначала сути, а потом накидывать на нее сетку правильных обозначений. Естественно, официальные программы идут по прямо противоположному пути (с помощью многих авторитетных педагогических течений, добавим мы). Дальше идет очень важная констатация: «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 определенном отношении, этот социальный институт является способом единообразно покалечить всех детей в данной стране» (с. 63). И вывод: «если мы хотим в самом деле обучить учащихся многим важным интеллектуальным способностям, мы должны бороться с самим существованием государственного образования». У государственного образования много преимуществ, но это — преимущества социального института. Вне государственного образования бессмысленно понятие «классики», невозможны общественные ожидания знаний ученика (вплоть до умения писать и считать — свобода предполагает в качестве платы и то, что это кому-то не покажется важным). Шкала простирается от онлайн-образования по утвержденной программе и до очного без программы, качественного и недешевого.

Для такой свободы необходимо иное устройство общества (70% расходуемых средств — образование и здравоохранение). Чтобы образование не было профанацией, соотношение социальных институтов должно быть иным: это сфера не государства (и не экономики), а культуры. Попытки идти по английскому пути (подчинить культуру экономике) или по немецкому (подчинить культуру государству) оказываются неудачными. Тип общества, где бы на здоровой основе взаимодействовали экономика, культура и право, еще не был создан. Впрочем, мы не будем следовать за автором в эту сферу и ограничимся образовательной проблематикой. Цифровизация, отмечает Г. Ю. Любарский, губительна для институтов культуры, поскольку подвергает их чужеродным — *унифицирующим* — воздействиям.

Одна из важных функций образования состоит в создании *культурного равенства*, где ступени образования — площадки равенства. Это равенство может быть не всеобщим, а внутрисловным. Современная школа ориентируется на успешность массового слоя, карая и отстающих, и обгоняющих. «Посредственность становится условием успешности образования» (с. 75). Всеобщность и обязательность невозможны, если стоит задача качественного отбора. И распадение школ на три сегмента — где пытаются воспитывать элиту, где производят рабочую силу и где удерживают от окончательной криминализации и маргинализации — реальность сегодняшнего дня. Можно считать существующее положение дел с «талантом» и «равенством» нормальным, можно пытаться его изменить — в любом случае его следует понимать.

Затем автор переходит к связи средней школы с начальной. Тип мышления, который складывается к 7-му классу, — ассоциативное, комбинаторное, но не понятийное мышление. В течение всей жизни оно остается на том же уровне. Между людьми пролегают «качественные различия в способе интеллектуальной деятельности» (с. 80). В социальных ролях эти различия не отражаются, включая и ученых. А способов скрыть это обстоятельство от окружающих — и не заметить самому — много. «Крайне мало известно о наличии разветвлений в „дереве“ развития интеллекта. В большинстве исследований интеллект понимается как лестница прогрессирующих навыков и почти нет упоминаний о серии оставших 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» (с. 82). Имеет смысл помнить, что развитие одного навыка угнетает другие, и не следует забывать цены прогресса. Хорошая ассоциативная память и абстрактное мышление препятствуют друг другу. Если можно «просто запомнить», сложные формы организации памяти ученик отвергнет; с другой

стороны, недостаток памяти подталкивает пользоваться ими, что способствует развитию абстрактного мышления, но именно недостаточность памяти закрывает его высшие уровни. Важнейшая тема свободы мышления — насколько человек сам владеет своими мыслями. Все это относится к малоизученным областям. «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» (с. 84). По отношению к способностям мышления решения могут быть разные — и отсюда вытекает необходимость разнообразия школ.

Откуда же перетекают к нам знания? Где интеллектуальный центр общества? Церковь — университет — медиа: таков путь его смещения в последние столетия. И если медиа — источник знаний, то в чем функция школы — не «записанная», не фиктивная, а настоящая, т.е. то, что она в действительности делает? Насколько можно понять, одна из основных сейчас — «счастливое детство», социализация под прикрытием «суммы удовольствий» (с. 91). Важно уметь симулировать получение удовольствия от того, что в обществе слывет правильным способом его получения. Социальная функция в школе победила интеллектуальную. Образование — не единственная социальная машина, чьи функции изменились: то же самое можно сказать и о науке, чья путеводная звезда — уже не поиск истины. Всемогущество технологий — суеверие, но оно входит в транслируемую медиа картину мира. Что-то стоит «непоколебимо», что-то меняется очень быстро, и все это прячет самые важные, определяющие изменения средней скорости: изменения культуруобразующих институтов.

Три пути остаются у тех, кто в мире господства медиа думает о школе. Они могут смириться (выбрасывая из школы все, что плохо исполняет актуальную работу); могут попытаться полностью изменить общество (автор призывает не преуменьшать революционность любой программы, которая пожелает указать сфере медиа ее место); могут постараться приспособить школу к выполнению новых задач, не потесниться, а войти в баланс с современным обществом. Это звучит заманчиво, но в этой области не сделано ничего. Но ничего и придумать нельзя — это можно только увидеть, хотя бы в судьбах ничего друг о друге не знающих одиночек. В обзоре мнений автору пока не удалось найти ответа на этот вопрос. Готово ли общество хотя бы поставить его перед собой? Напишем от себя: если в экономике естественной реакцией на кризис являются вложения в наиболее консервативные активы, то и в образовании мы считали бы это наилучшим ответом: учить читать Гомера и Горация никому не повредит.

Вторая часть труда Г. Ю. Любарского посвящена университету. Он рассматривает средневековый университет как социальную машину из мира культуры. Предоставим слово самому автору (от-

влекаясь от его исторических примеров): «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». «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» (с. 102). В маленьком государстве университету проще. Унификация сильнее действует в большом. Но это только откладывает, а не предотвращает поедание университетов государством. Попутно рисуется картина упадка университета в связи с академическими свободами: nepотизм, своекорыстие профессорской коллегии, отсутствие интереса к научным новостям и бесконечное продолжение накатанных курсов...

Решением проблемы стала гумбольдтовская реформа, преодолевшая разделение ученого и лектора. Аналог — сравнение со специалистом и менеджером («современный миф об управлении», с. 107). И это разделение решилось в пользу ученого: пусть страдает лекционная сторона. Это была новая социальная машина — немецкий исследовательский государственный университет. Но *«немецкую культуру съела немецкая власть. По тем же законам развития, по которым сейчас английская экономика доедает английскую культуру»* (с. 109). Остался миф о немецком университете. Ученый в его рамках стал общественным идеалом. Чиновники были побочным продуктом. Этот социальный механизм был воспроизводим, это институт самовоспроизводства науки (в отличие от академий, лабораторий и проч., воспроизводить себя не способных). В основе университета лежало, скажем так, динамическое противоречие: свобода преподавания, свобода обучения и государственный характер. Подготовительный философский факультет заменила созданная университетом классическая гимназия. Средняя школа (не только классическая, но и реальная) *«„излучается“ из высшего образования как средство его достигнуть»* (с. 112). Сейчас гимназии сохранили престижное название, но утратили функцию. Грань между школой и университетом заключается в том, что школа получает прочное, а университет — текучее. «Наука находится в поиске, и университет находится в поиске, если нечто стало мыслиться как готовое — это надо выделить, это „школа“, это ступенькой ниже» (с. 115).

Прошло полтора века. Баланс нарушен, контрольные аппетиты государства возросли, прежнего университета больше нет. Университет больше не центр духовной и интеллектуальной жизни общества. Все типы образовательных машин — и английская, создающая джентльменов, и французская, создающая инженеров, и немецкая, создающая ученых, — пережили свой расцвет до мас-

сового общества. Но откуда-то ученых надо брать? И где их брать в обществе, не ориентированном на интеллектуальные ценности?

Автор подробно рассматривает американский ответ. Университет — ложное название для американской модели, где господствует, если угодно, «система прилавка» (с. 125). Важно, что рост свободы образования происходил на фоне падения его уровня. И осознанный выбор из высыпанного на прилавок был невозможен. Мы имеем дело с совокупностью отдельных институтов; специалисты в разных областях сидят в одном здании, но междисциплинарность от этого не выигрывает. Америка создала «предпринимательский университет», обеспечивающий связь науки и бизнеса. Персональные стратегии ученых должны были встраиваться в местные и государственные направления развития. Образовательный рынок — «рынок лимонов» (с. 130), где покупатель не может проверить качество товара и потому происходит вытеснение плохими товарами хороших. Поможет ли государство? «Как только проблема качества образования попадает под государственный контроль, собственно образование рушится <...> а вместо него подставляется вполне контролируемый тестами „набор позитивных знаний“ из той или иной сложившейся области знаний/умений» (с. 130–131). И это «*институциональная ловушка*». «Неуловимые» для государственного контроля вещи исчезают, а умение вести научную работу относится как раз к их числу. Немецкий университет среди прочего с середины XIX и по середину XX в. был инструментом строительства нации. Американский университет — тоже не только образовательная машина. Он активно вовлечен в политику, где играет роль узла консолидации.

При взрывном росте числа студентов роль высшего образования сегодня такая же, как роль среднего на заре индустриализации (пожалуй, даже существенно меньше). Демократизация остро поставила вопрос о качестве, и в конце XX в. осуществлялся лихорадочный поиск способов совместить несовместимое: «программные модули и системы кредитных единиц <...> множество дипломных программ <...> система непрерывной оценки и обучение, сфокусированное на проблемах, а не предметах» (с. 134). Потребовалась социальная машина, производящая ученых в ситуации массового высшего образования. Американский ответ заключается в создании аспирантуры (докторантуры), очень жесткой и насыщенной. Университет, добавим от себя, таким образом превращается в среднюю школу, а аспирантура берет на себя функции высшей. Интересно, кстати, что недавнее прошлое продемонстрировало, как заимствование социальных машин без контекста приводит к провалам: в РФ, как и в Америке, среднее образование очень плохое, но РФ — страна бедная, и необходимость зарабатывать на жизнь, учиться и писать диссертацию оказывается непосильной; дать же достойную стипендию аспирантам нельзя, поскольку это будет подпитывать зарубежную, а не собственную

науку. Для века меньшинств не годится уже, однако, и американская модель, работающая с однородной массой (с. 140–141).

Проблемы нарастают. Американская модель экономнее и на первый взгляд эффективнее немецкой. «Избыточность немецкой модели приводит к тому, что в обществе есть достаточно многочисленная прослойка широко образованных людей, и потому научное сообщество легче может объяснить обществу, чем оно занимается (задача популяризации, задача получения средств для исследований). В американской модели между специалистом и обществом огромный разрыв, общего языка нет, объяснения крайне затруднены. Эта проблема решается прикладным характером большинства исследований: нельзя объяснить метод, но можно указать выгодную цель. Тем самым фундаментальные и теоретические разработки в сильном проигрыше» (с. 143). Нет «качественного ответа об особенностях университетского образования» (с. 148). Университет перестал быть чем-то уникальным, его культурная функция — производство культурной элиты — утрачена. Но никто эту функцию не подобрал. «Сейчас культурной элиты нет; в обществе есть задачи, которые должна выполнять именно такая элита, и ее нельзя заменить иными элитами; надо совместить устройство современного общества и производство новой культурной элиты, надо встроить ее в систему общества и научиться выделять из общества пригодных для такого образования. Пока не понятны не то что способы решения этих вопросов, нет даже ясности и согласия, можно ли так ставить вопросы... Люди верят в необходимость экономических и политических элит и не понимают, зачем нужны элиты в сфере общества, связанной с культурой. Привычно говорить об экономических и политических социальных институтах, нет понимания места институтов культуры в обществе» (с. 148).

Дальше Г. Ю. Любарский рассматривает историю идеи университета, задаваясь вопросом, что из наследия пригодно сейчас. Можно дать сжатые характеристики. Старый университет (XIX в.): элитарность, научность, международный характер. Новый (XX в.): массовость, коммерциализация, виртуальность. Совсем новый (XXI в.): социальная сословность, коммерческая автономия, персональная виртуальность (с. 151–152). Российские университеты «пытаются хоть как-то встроиться в кажущиеся им современными тренды развития западных университетов конца XX в.» (с. 154). Но работоспособный университет может быть только социальной организацией в сфере культуры.

Автор возвращается в школу. История школы последних веков — социальный лифт. Но это точка зрения образования 2 — того, что соответствует потребностям общества, — с его карьерными траекториями. А как выглядит дело с точки зрения образования 1, более человеческого? Реальная школа ищет баланс между ними; если она не воспитывает людей, она калечит детей; это осозна-

ют многие. Пассивное поглощение знаний воспитывает определенный тип ученика, там, где мы ожидали бы беспристрастности, возникает холодная пристрастность. «По сути, любой способ передачи знания не является душевно-нейтральным и оказывает на человека сильное влияние» (с. 157). «В результате взрослые люди сейчас терпеть не могут активного мышления: им нравится, когда они принуждены думать каким-то образом, а ситуация свободного владения мыслью кажется им непристойной и неприятной» (с. 157–158). Положение студента в гумбольдтовском университете, мотивированного и ориентированного именно на тип ученого, противоположно положению ученика в школе. Совмещение воспитания личности и социальных траекторий заставляет присматриваться к современному обществу, и скорость социальных изменений делает работу в этом направлении оправданной.

Жалуются, что в ученика загружено слишком мало. Но проблема не в этом, а в том, что загружено не то и не так. Нормой считается специально-научный взгляд на мир, и «вообще не развивается представление, что можно давать непрофессиональный взгляд на профессиональные предметы» (с. 159). Но взгляд с точки зрения педагогики окажется совсем не таким, как у профессионала-ученого. И опять добавим от себя: мы видели это отсутствие педагогической рефлексии в организации «исследовательской» работы в школе, когда никто не задумывается, каким образом выполняемые задания будут содействовать развитию ученика. Если бы мы полагали, что школа в воспитании ума всемогуща, мы сочли бы, что пора бить тревогу. Но дети, слава Богу, умнее, чем мы думаем, и часто способны не воспринимать наши вредные влияния.

А ступени образования проваливаются в грунт одна за другой. Сейчас провалилась ступень высшего образования. Одновременно эти ступени автономизировались: связки «гимназия — университет» больше не существует. Каждый отдельный блок нуждается в том, чтобы его наделили каким-нибудь социальным смыслом. «Образование, несомненно, работает и выучивает учеников: сейчас вся траектория <...> учит людей системе бюрократических умений. Не важно, учится человек на биолога, дизайнера или инженера, он в первую очередь обучается комплексу умений, позволяющих легко передвигаться в бюрократических системах: планирование деятельности, отчетность по прохождении этапов задания, комбинативное мышление, свободно сочетающее элементы <...> умение подменить истинную цель деятельности на то, что можно контролировать и демонстрировать <...> Это — результат искажений, которые претерпела система образования, когда была передана из сферы культуры в сферу права» (с. 162–163). Противостояния, которые мы можем зафиксировать, — естественные науки против гуманитарных, «школа учит» против «школа только помогает учиться», религиозное образование против светского. Но многие вопросы этим полем не решаются и даже не замечаются в его рамках.

Нужно отметить неуниверсальность любых педагогических систем. Более того, все они едва ли не вредны за рамками своих узких задач. «Так же, — пронизательно пишет автор, — обстоит дело с „советской школой“, это вовсе не универсальная система, способная справиться с любыми задачами школьного образования, а частный способ, пригодный для решения некоторых образовательных задач в определенную эпоху в стране определенного устройства и культуры населения. За своими граничными условиями и для других задач „советская школа“ будет совершать ошибки, т. е. калечить людей, не предоставляя им взамен даже призрачных благ» (с. 165; это понимает едва заметное меньшинство). Но массовое высшее и онлайн-образование не превосходят советскую систему в этом отношении.

Актуальная задача — поддержать воспроизводство ученых; оно в критическом состоянии. Правильным подходом было бы *разнообразие школ*. Это решение вызывает много вопросов (среди тех, которые автор не называет, — сложность для ученика перескочить с одного пушечного ядра на другое). Но в любом случае слова «хорошее образование» бессмысленны, если мы не понимаем цели. Добавим от себя, что, вопреки представлениям публики, государственных и образовательных властей, точно так же бессмысленны слова «хороший преподаватель».

Пока мы не вышли на стартовую позицию, чтобы давать ответ на множество возникающих вопросов, как будут функционировать правовой, экономический и культурный аспект в школах. Можно пока заняться мифотворчеством на школьную тему.

## **2. Мифотворчество**

Несколько тезисов, которые выдвигает Г. Ю. Любарский. Первый: право суждения — у тех, кто имеет отношение к процессу, т. е. у действующих учителей, родителей и самих учеников. Министерства, программы и отчетность должны посторониться. Второй: мужская зарплата. Третий: платят родители. Образование относится к дорогим вещам, которых немного (кроме него — жилье и здоровье). Четвертый тезис: известность и бренд (мы бы сказали — репутация. М. Н. Катков писал о школах «с именем и честью»). Пятый: главное — ребенок. То есть социализация осуществляется не по казенным лекалам. Приоритеты в этом случае — здоровье, человечность, умения (знания — те, которые нужны для умений). Шестой тезис: личный учитель (и личные взаимоотношения ученика и учителя). Седьмой: элитарность школы в силу ее индивидуальности. Восьмой: общественный (а не внутришкольный) характер образования и его преобразований.

Дальше (с. 169) автор обсуждает допустимость воспитательного насилия и его границы. Здесь все тоже не так однозначно. Если мыслить образование как «добровольное», мы очень легко превраща-

ем школу в фактор формирования сословного общества: школа после 13 лет неэффективна, все равно все улетучивается — и этот рубеж закрепляется в семейной истории и становится непреодолимым. Если дать свободу, нет такого выбора, который не был бы сделан (в самом широком диапазоне — учить грамоте с трех лет и не учить до 12–14). И если многие люди отчетливо хотят вниз, то на каком основании им в этом препятствовать?

Утопическая программа автора предполагает дешевую или бесплатную государственную (унифицированную?) школу и многообразие частных, куда правительству доступ закрыт. За свои решения и ошибки каждый платит сам: «Кто-то научится писать в 7 лет и получит следствия такого раннего обучения (допустим, у него пострадает творческое воображение и он будет склонен к комбинаторному мышлению), другой опоздает и будет учиться писать в 13 лет, отчего его жизнь в социальном мире будет не так легка» (с. 173). Нет возможности гарантировать от ошибок. Общество изменится в том отношении, что сейчас оно основано на *праве*, а в авторской утопии решающим будет *авторитет*. И утопия с неизбежно дорогими частными школами вписывается в контекст общественного неравенства и порождает его, делает наследственным. Автор утешает себя и читателя тем, что неравенство существует в любом обществе: оно может быть имущественным в обществе экономическом, сословным в обществе правовом... В обществе с ведущей ролью культурных институтов это будет неравенство авторитета.

Отчасти выходом из противоречий утопической системы могут быть *связность* (возможность без потери времени переходить из одной школы в другую; автор признает это сложным, мы — почти невозможным), *разнообразие* (возможность выбора без навязываемых ограничений) и *реформы* (государственную школу тоже нужно улучшать, если можно). Гаранты нормального состояния школ могут быть только люди; это ненадежная гарантия, но лучших нет. В частности, не может не появиться изуверских школ, поскольку фанатиков достаточно в самых разных областях, от религии до программирования. Массовая школа будет определяться ограниченностью и штампами общественных запросов (английский, экономика и право, а не древнегреческий и история искусств). «Хорошая школа для всех» невозможна. «Никакое образование *не может быть одновременно всеобщим, одинаковым и качественным*» (с. 175). Измененная школа изменит общество, будут меняться и люди. И продумывание образовательного идеала, выстраивание собственного школьного мифа — дело абсолютно необходимое. Свойство института — гибнуть, если не затрачиваются личные сверхусилия. Специализированное образование не может, в отличие от общего, составлять основу для всеобщей коммуникации. Но Г. Ю. Любарский не уточняет, у кого именно «отсутствует понимание, что клерикализация общества, распростра-

нение оккультуры и специализация образования — это взаимоусиливающие процессы» (с. 177). Математика, греческий с латынью и философия — такова была основа коммуникации в старой, средней и высшей, школе. Параллельно существовала — не в школе — народная культура. Но и элитарная культура, и народная уничтожены демократическим XX веком. Просто вернуть эти предметы и потирать руки не получится. Оккультура — вариант общей культуры для низов. А что могло бы быть таковой для элитных слоев? На этот вопрос пока нет ответа.

Затем автор рассматривает проблему мотивации. Как специализация связана с распространением оккультуры, так и «горючее» системы образования — мотивация (учеников, родителей и учителей) — связана с его параметрами. Не будет такого, чтоб начальство предписало учиться и все покорно выполнили это распоряжение. Ученические мотивации — домашние, а не школьные. Школа только «предоставляет условия для реализации наличных мотиваций». Очень важный вопрос: чем же мотивирует семья? Сам по себе вопрос имеет смысл для меньшинства: большинство учится по инерции, без фактической школы и без образовательного результата. Мертвое время.

У лучших — расхождение между детьми и родителями. Родители думают о карьере детей и подталкивают к специализации; но у детей даже и горизонта планирования такого не бывает. «Интерес» — вещь не такого свойства, чтобы им можно было пользоваться постоянно и тем более поощрять к постоянному труду. Автор подробно классифицирует родительские мотивации; но мы в эту сторону за ним не следуем. Самая симпатичная для него мотивация — через создание возможностей для развития. Здесь поневоле вспоминаются розановские рецепты от противного из «Сумерек просвещения»: нужна энергия сопротивления среде, нужны гнетущие жизненные обстоятельства и невежественные учителя. И еще добавим от себя, на полях: сама по себе проблема мотивации свидетельствует о глубокой порочности народнической концепции, исходившей в своих стремлениях из того, что злокозненные эксплуататорские классы не допускают к свету просвещения народные массы, которые изо всех сил тянутся к нему... В обществе боролись против милитаризма — и вызвали анемию. И автор резюмирует: «мне кажется, уверенный курс на сословное общество имеет причиной недостаток мотивации в нынешнем обществе» (с. 191).

Пока новое общество только возникает и пользуется плодами образовательных систем старого. В нем уже подорван основанный на доверии статус профессионала. Чтобы понять, каковы его собственные возможности, нужно подождать три поколения. Пока можно сказать, что это будет общество с подвижными статуями. Длительность обучения будет в нем связана с высоким положением в социальной структуре. Но, как было сказано, когда сбоят социальные машины, ситуацию вытягивают люди. Новое обще-

ство — общество специалистов (которых отличает от профессионалов узость специальной роли), менеджеров и экспертов — объединяет то, что ни у кого нет общего образования. Обычный «порок "практического мышления" — оно никогда не замечает фона, на котором действует» (с. 201). И эффективность к специалистам пришла за счет утраты качеств предшествующего этапа — авторитетности и ответственности.

Автор посвящает несколько страниц критическому анализу современного опыта, поскольку проблема, очевидно, заметна не только ему и попытки как-то ее решить предпринимаются. Сам он полагает, что общее образование — «обучение высшим элементарным интеллектуальным умениям» (с. 230; перед этим приводятся примеры — «изменение объема текста при сохранении содержания; перевод между разными языковыми стилями и языками; умение аргументировать для данной аудитории; умение объяснить предмет данной аудитории» — с. 228). Возможно и то, что сейчас рассматривается как сверхспособности: «умение создать понятия, полезные в данной ситуации, увидеть, куда развивается данная понятийная система, привести понятия в движение и увидеть жизнь идей, обеспечивающих данную область реальности, — вплоть до умений типизации и свободного мышления» (с. 230).

Утопия ли это? Массовое высшее стало базовым образованием, но в рамках общества еще не осознан этот факт. Идет нагрузка предметами «из прежней жизни», никому не нужными и не востребованными в новом контексте специализациями. «По смыслу недавно появившегося массового высшего образования (нового социального механизма) нужно неспециализированное высшее образование — с развитием неспециальных умений до более высокого уровня» (с. 231)<sup>2</sup>. А этому как раз не учат. Возможно помыслить и обучение сверхвысшим интеллектуальным умениям (к таковым, например, относится точная метафора).

Утопический аспект подводит к финальному рассуждению: «мифу о русском университете». Как он видится автору? Миф — не искусственно созданная выдумка, не продукт пропагандистского ведомства, хотя важная функция его существования — возможность транслировать его во внешнюю среду. «Бескорыстное знание, открытое и свободное — этот идеал живет именно в России, что не означает, что он здесь осуществлен» (с. 241). Русская куль-

<sup>2</sup> «Упрощенно говоря, дело не в создании речей, а именно в практических умениях: дается на пятнадцати страницах юридический документ, надо за пять минут прочитать и пересказать очень кратко, общепонятно самую суть. Или наоборот — дан краткий справочный текст, требуется сделать его красочным, понятным, с примерами и пояснениями, на время. Ну и перевод, и прочее. Это просто примеры, чтобы понять: не в запоминании риторических фигур дело, а во вполне практических для современного человека делах, которые много где нужны».

тура озабочена неиллюзорным знанием и общением. Именно желание и создает энергию. Гумбольдт создал неосуществимую сказку, которая работала полтора года. Общество изменилось, сказка больше не работает, и нет иных вариантов, кроме создания другой. Это миф, растущий из будущего: «Для нашего будущего идеал бескорыстных усилий для приобретения положительных знаний — очень важен. В этом мифе речь идет о способности понимания, совершенно непривычной для современной культуры и необходимой для будущего: не-аналитического понимания. В этом мифе разрабатывается идеал сообщества, имеющего культурные цели (а не экономические или политические). Бескорыстного и не служащего ни одной имеющейся идеологии. Идея бескорыстия близка русскому человеку. А вот идея бескорыстного знания — пока не близка, и может быть идеалом: научиться мыслить бескорыстное знание» (с. 244). Такой миф будет представлять собой комбинацию русских способностей и русских недоработок. Идея предшествует реальности, и смысл идеи как раз в том, чтобы воплотиться в неподготовленную к ней реальность. Такие ценности, как справедливость, равенство, безопасность, приобретут в контексте мифа совершенно иную окраску. Перед познанием все равны, ото всех требуется скромность — иначе познание не работает.

Можно предугадать свойства такого мифического университета. Поступить в него трудно, но не из-за внешних ограничений вроде имущественного ценза. Он должен быть большим — не пространным кампусом, а разнообразием программ. Это общее у университетских проектов, но к этому нужно добавить *общее образование*. «Соединение высших интеллектуальных умений может рассматриваться как общее образование нового типа. Может быть, именно с таким общим образованием связана идея русского университета» (с. 252)<sup>3</sup>. Процесс совмещает строгий контроль и работу с личностью студента как приоритет. Студенту оказывается помощь, но она не заключается в уменьшении его трудов.

Университет обучает высшим интеллектуальным умениям. Уровни его — уровни мышления (наряду со специализацией). Соединение удивления (это культурная сфера), сострадания (экономическая сфера) и совести (сфера права) составляют основу волевой деятельности (с. 254). Автор не устает напоминать: речь идет об идеале. Это предполагает и совершенно иную организацию на-

<sup>3</sup> Авторский предметный набор для общего образования в качестве гипотезы: «математика, история, философия, (иностранные) языки. История, насколько можно понять, никак не „всемирная“, а та, что более или менее изучена и известна, — нечто вроде курса „История западной цивилизации“. Может быть, с выделенными курсами вроде „Истории античности“. Философия, по-видимому, должна быть курсом истории философии, опять же — западной истории философии, начиная с античности. Годится такое общее образование? Может быть, нет — но это по крайней мере вариант» (с. 252).

уки, нежели современная предпринимательская наука, в которой «ученый — это массовая профессия, не подразумевающая специального набора моральных качеств и не подразумевающая особенного умственного уровня» (с. 255). Но наука, ориентированная на ценности познания, — это отдельный миф. Интуиция не вписывается в планирование и в проект.

А если не пытаться грести против течения? Самый популярный университет — американский — хотел бы двигаться в своем прежнем направлении. Это объединяющая проектные центры корпорация. Университет хотел бы вращаться в медиа и возглавить их. Истина — старый идол, и университет желает заниматься «всесторонним интеллектуальным обслуживанием современного общества». «Предполагается, что университет будущего должен не просто участвовать в рынке, а формировать его <...> создавать привлекательные рынки высокотехнологичных товаров, в том числе — товаров символических, социальных, экологических <...> изобретать и продавать репутации, образы желаемого будущего, реформировать социальную и природную среду, а также продвигаться в фундаментальных научных исследованиях» (с. 260)<sup>4</sup>. Все ведет к тому, что университет — вместе с медиа — становится ответвлением индустрии развлечений, чем-то средним между досугом и разнообразием безработицы. Личные образовательные траектории возможны — и возможны в любом возрасте, но нужно знать, чего хочешь, что тебя интересует. Если от серийной штамповки мы приходим к работе уникальных людей, и само общество будет устроено иначе<sup>5</sup>. Но противоположные формы образования не противостоят друг другу — они могут осуществляться параллельно. И есть один универсальный рецепт, который вреда уж точно не принесет «и во многих случаях чрезвычайно оживляет культурную жизнь. Звучит этот рецепт просто. Надо очень много переводить на язык собственной культуры» (с. 275)<sup>6</sup>. Это переводы в самом широком смысле: длинный роман, написанный по игре, Шекспир в виде комиксов. Перевод мог бы стать одним из универсальных инструментов образования. Еще один авторский рецепт — специальное образование можно передать в онлайн-сферу, но начальное и общее должны осуществляться в живом общении.

В заключительном разделе автор подчеркивает: формирование наследственной сословности — не каприз, а естественное

<sup>4</sup> Еще несколько острых реплик: «На рынке информации продают культурный капитал, и университет желал бы быть самым продаваемым». «Мастерская по пошиву социальной одежды... продажа новых одежд королям современности».

<sup>5</sup> Разделы, посвященные искусству комикса, играм как обучающим средствам и иным видам образовательной деградации, мы рассматривать не будем.

<sup>6</sup> «В культуре важна плодотворность, а эффективность есть пустое слово. И именно в культуре эти два понятия чрезвычайно различны» (с. 276).

следствие трудностей функционирования образовательной системы. То, что существует сейчас, устарело и действует по инерции<sup>7</sup>. Но нет идей преобразования, нет представлений о том, что следует создать.

Автор приглашает к обсуждению образовательных проблем в рамках социальных машин — и предлагает это на такой глубине, что немногие смогут последовать за ним. Его точка зрения культуроцентрична, и в этом отношении подражать ему трудно. Культура привыкла жаться в темных углах, заискивая перед государством и деньгами.

Интересно, кстати, что левые, видя одно только социальное измерение образовательной политики и не будучи в состоянии обсуждать педагогический инструментарий, нужный для реализации тех или иных образовательных целей, как раз в социальном анализе проявляют полную беспомощность: они видят идеальное общество как призму, а не как пирамиду, и хотят выстроить школу как социальный лифт для всех, упуская из вида, что тогда он будет ни для кого: образование в этой ситуации просто перестанет влиять на карьеру или (как в СССР) будет влиять на нее от противного. Однако еще одно соображение хотелось бы высказать.

Очень часто «новаторские» решения поднимают забытые, архаические пласты. Нам распространение образования на все более зрелый возраст кажется не самым лучшим выходом. Исходя из экономии сил, имело бы смысл вырвать из ничтожества школу, которая работает с детьми от 10–11 до 17–18 лет; это нельзя сделать на широком фронте, «для всех» (если будут предприняты попытки именно в этом духе, они погубят дело), но возможно для талантливого и добросовестного меньшинства. В этой области мы считаем плодотворным — как и в экономике в ситуации кризиса — обращение к консервативным «активам», использование моделей, доказавших свою интеллектуальную и культурную состоятельность. Еще хотелось бы отметить, что, когда мы говорим об усвоении знаний только необходимых для умений, этих знаний все равно должно быть много: не так уж редко мы видим, что крупные ученые, добившиеся значительных результатов в своих областях, за их пределами высказывают пошлые обывательские суждения, а это значит, что их интеллектуальные способности в условиях недостатка информации неработоспособны. Как бы то ни было, исходные позиции автора могут послужить трамплином для более глубокого обсуждения образовательной политики, нежели обычно бывает сегодня.

<sup>7</sup> «Закончилось время великих литератур, время искусства слова и великих книг. На смену текстовой культуре поднимается совсем другая культура, в которой доминирующим аспектом будет музыка» (с. 279).