

# КОГНИТИВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ

**Александр Карпов,**

начальник управления Образовательных и молодёжных программ и проектов МГТУ им. Н.Э. Баумана, кандидат физико-математических наук

**Процессы перехода и распределения людей в статусной иерархии общества — между социальными стратами, в структуре профессиональной занятости, по образовательным уровням и т.д. — описываются в терминах, связанных с концептом «социальная мобильность». Для системы обучения традиционными являются понятия спонсированной и соревновательной мобильности.**

**С**понсированная мобильность предполагает существование «элитных» образовательных учреждений, куда получают доступ дети, родители которых обладают необходимым финансовым или социальным капиталом. Социальный капитал — это преимущества, возникающие вследствие привилегированного положения в обществе (чиновники, политики, руководители организаций, в частности образовательных учреждений, и т.п.). Спонсированная мобильность может камуфлироваться тестовыми процедурами, обеспечивающими как бы равные права на получение образования.

Соревновательная мобильность как доступ к образовательным уровням и продвижение между ними обеспечивается процедурами испытания способностей и характерна для обществ, особо декларирующих принцип «равенства возможностей». В этих же обществах имеют место самые изощрённые способы сокрытия механизмов, нивелирующих соревновательность в «особых» случаях. Объём такого рода особых случаев и динамика его изменения дают представление о подлинном качестве соревновательной мобильности учащихся.

Однако общество неизменно обречено на смешение спонсированной и соревновательной мобильности, ибо в природу человека неизменно вложены и конкуренция, и обман.

В наше время знание становится *непосредственным* экономическим фактором, а интересы и общества, и власти *естественно* направляются в сторону социального распределения людей в соответствии с их возможностями *оперирования* знанием. В культуре складывается особый потенциал *когнитивной справедливости*, который согласовывает когнитивные типы личности учеников с когнитивно-ролевыми комплексами общества. Именно этот культурный аспект нашего нового времени обосновывает введение и разработку концепта «когнитивная мобильность» в системе социальной мобильности общества.

Действующие в обществе виды восходящей социальной мобильности нарушают признаваемую большинством негласную этическую норму, согласно которой право достижения того или иного положения должно быть обусловлено индивидуальными способностями. Ирония в том, что право это, декларируемое в политических программах, *открыто*

фальсифицируется социокультурными механизмами и ценностными принципами общества.

Так, в одном из отчётов о реформе образования в Китае времён Культурной революции, упоминаемом Марианной Бастид, отмечалось, что «Советский Союз даёт наглядный урок: его университеты формируют привилегированный слой буржуазной интеллигенции, которая является «элитой» общества, восседающей на шее трудящихся»<sup>1</sup>. Буржуазная политика модного в наши дни «образовательного равенства» не более эффективна. Её результаты заняли достойное место в ряду классических примеров социальных утопий эпохи постиндустриального общества. Энтони Гидденс в своей «Социологии» приводит сведения о публичных школах Велико-

**Общенациональный стандартный учебный план, ставший обязательным для государственных школ в соответствии с Законом о реформе образования 1988 года, некоторые публичные школы просто проигнорировали.**

британии<sup>2</sup>. Эти частные и платные заведения — их количество превышает 2300 — обучают около 6% населения. Крупные платные школы (public school) являются членами Ассоциации директоров (Headmaster's Conference), которая была основана в 1871 году и объединяла вначале около полусотни школ; среди них такие престиж-

ные, как Итон, Рагби и Чартерхаус. Люди, окончившие школы ассоциации, «занимают ключевые посты в британском обществе». Результаты исследований Айвана Рейда (Ivan Reid) и его коллег показали высокий уровень спонсированной мобильности, обеспечиваемый выпускникам школ ассоциации, которые, например, дали 84% судей, 70% директоров банков, 49% высших государственных чиновников.

<sup>1</sup> Bastid M. Economic Necessity and Political Ideals in Education Reform During the Cultural Revolution // Power and Ideology in Education. New York Oxford University Press, 1977. P. 592.

<sup>2</sup> Гидденс Э. Социология. М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 430.

Анализируя работу Пьера Бурдьё «Знание, образование и культурное изменение» (1973), можно вычленилть социально-естественные фильтры восходящей мобильности, в частности наследование культурного капитала, «который во многих случаях прибавляется к уже имеющемуся экономическому и коррелятивному капиталу власти и социальных отношений»; социальный протекционизм, когда «академическая квалификация является слабой валютой и приобретает вес только в рамках академического рынка», поскольку слои экономического и политического господства формируют свои «гуманитарные» предпочтения; социокультурное самоустранение, «выражающееся в добровольном самопричислении детей из менее привилегированных классов к более низким потокам образования»<sup>3</sup>.

Спонсированная мобильность, действующая, например, посредством разных по качеству и социокультурной ориентации учебных заведений, кажется наиболее этически уязвимой и в том, как она представляет привилегии «по способности», и в том, как она это делает «по бедности» и «культурной отсталости». В первом случае формулируется элитное предложение и выявляются «неподходящие» дети, которым «заказаны» определённого рода деятельности. Отстраняясь от этического диссонанса такого рода ситуации, следует иметь в виду её функциональные парадоксы. Во-первых, наблюдается высокая степень латентности индивидуальных способностей, которые к тому же раскрываются у индивида в разные периоды взросления; во-вторых, отбракованный как «неподходящий» ребёнок может быть ещё более «неподходящим» в других сферах деятельности. Что касается привилегий «по ущербности», то эта практика также имеет свои крайности, рождая псевдоспециалистов и «тепличных» существ.

<sup>3</sup> Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction // Power and Ideology in Education. P. 507, 496. Данный текст представляет собой выдержку из работы П. Бурдьё «Знание, образование и культурное изменение».

В период Великой пролетарской культурной революции в Китае основным предметом критики образовательного неравенства были вступительные экзамены в среднюю школу, колледж и университет, в начальную школу известных и специализированных учебных заведений, ограничения по возрасту, а также «переводные экзамены, которые отсеивали некоторое число «несообразительных» детей, по большей части сыновей и дочерей бедняков»<sup>4</sup>. Однако со временем, как показывает нам *наша* история, сегрегирующий статус этих образовательных процедур восстанавливается. Способна ли спонсируемая мобильность получить больший объём подлинного содержания, которое подразумевают меритократы? По крайней мере, две принципиальные образовательные позиции могут служить этому. Первая предполагает распределённую во времени когнитивную доступность спонсируемой подготовки, обладающей установленными переходами в разные «предметные» ареалы. Вторая проявляется в этической максиме китайской революции: «ребёнок, которому преподают грамоту с постоянной идеей, что это ставит его выше других, и ребёнок, которому преподают грамоту как средство помощи другим людям, ничуть не уступающим ему, будут вести себя по-разному»<sup>5</sup>.

Казалось бы, соревновательная мобильность, присущая образовательной системе США, способна быть избавленной от подобного рода упреков. Однако в рафинированном виде соревновательная мобильность обладает не меньшим потенциалом воспроизводства неравенства в образовательных системах. Р.Х. Тернер в своей работе «Соревнование, спонсируемая мобильность и школьная система» (1960) полагает, что возможно открытое соревнование, проходящее по правилам «честной игры», и что успешная восходящая мобильность, обеспечиваемая такой системой образования, «не находится в руках признанной элиты» и «она не имеет возможности определять кто получит её, а кто нет»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Bastid M. Economic Necessity and Political Ideals in Education Reform During the Cultural Revolution. P. 590.

<sup>5</sup> Ibid. P. 600.

<sup>6</sup> Цитируется по: Horner E.I. A Typology for the Classification of Educational Systems // Power and Ideology in Education. P. 153, 154.

Такого рода теоретическое мифотворчество охотно проецирует на социальные факты учебный дискурс, которому необходимы простые и ясные схемы, укладываемые в головы беспокойных студентов. Этот дискурс готов искренне утверждать, что «США и СССР — самые яркие примеры того, как можно... стать великими индустриальными державами, ...в одинаковой степени обеспечив своим гражданам равные возможности получить образование»<sup>7</sup>. И действительно равные, если иметь в виду, что история бесплатного образования в СССР *de-jure* достояние лишь послевоенного периода. А *de-facto* — существует ли вообще такая история. Разбор идеологизированных интерпретаций способен привести к бесплодным спорам; в подобных случаях следует иметь в виду мудрую максиму одного восточного тирана — «не важно, как считают, важно кто считает».

Тот же учебный дискурс продолжает: «Британия представляет другой полюс, на котором привилегированные школы доступны только высшим слоям населения. «Социальный лифт» короткий: он движется только по верхним этажам социального знания»<sup>8</sup>.

Проиллюстрируем мифотворческую силу тернеровской идеализации спонсируемой мобильности на более отдалённом во времени. Дадим ещё раз слово тому же учебному дискурсу: «Пример «длинного лифта» представляет Древний Китай. В эпоху Конфуция школы были открыты для всех классов. Каждые три года устраивались экзамены. Лучшие студенты, независимо от статуса их семей, отбирались и переводились в высшие школы, а затем в университеты, откуда они попадали на высокие правительственные посты. Под влиянием Конфуция правительство мандаринов слыло прави-

<sup>7</sup> Добренёв В.И., Кравченко А.И. Социология. М.: ИНФРА-М, 2007. С. 471 (*курсив мой*).

<sup>8</sup> Там же. С. 472.

тельством китайских интеллектуалов, возведенных благодаря школьному «механизму». Образовательный тест выполнял роль всеобщего избирательного права»<sup>9</sup>. Экая идиллия возвышения — «независимо от статуса», «исходя из личных талантов», посредством «когнитивных» выборов. И кажется, к чему ирония, вот она — материализованная мечта человечества, золотой век образованности и справедливости!

Однако в несколько ином аксиотическом ключе проводят свою историческую реконструкцию периода правления династии Тан

**Подобно тому дьяволу, который таится в деталях, истина высвечивается в нюансах. И эта истина делает проблематичной однозначную интерпретацию «тестообразной» реформации учебного дела в современной России. Социальный капитал, как в древности, так и в наши дни запускает механизмы элиминации соревновательной мобильности.**

(618–907 гг.) профессора Чжан Ланьсин и Фан Сяодун — соответственно экс-директор и директор Департамента истории педагогики Китайского национального института педагогических исследований. «При династии Тан была значительно усовершенствована императорская система экзаменов. Она продолжала существовать

в течение 1300 лет, была связана со всей образовательной системой и служила целям отбора талантливых людей и использованием их на государственной службе. В отличие от предыдущего периода, она была более демократичной и менее строгой. Если прежде на экзаменах превалировал дух морального престижа и знатности, то при династии Тан стали больше цениться учёность и талант. Тех, кто выдерживал экзамены на местах, направляли на экзамены в столицу. Формально любой человек, независимо от социального происхождения, мог сдавать экзамены. ... Однако для того, чтобы успешно сдать экзамены, надо было долго и упорно учиться, что было не

<sup>9</sup> Там же. С. 472 (курсив мой).

всем под силу. Первым и основным условием сдачи экзаменов было хорошее знание древних конфуцианских канонических книг. Кроме того, требовались знания по арифметике, истории, географии и праву, а также умение владеть искусством каллиграфии, т.е. правильно и красиво писать иероглифы, уметь ответить на вопросы, писать сочинения и поэмы в рифмованном порядке. Чем ближе к сдаче столичных экзаменов, тем труднее было их сдавать»<sup>10</sup>. Отсюда ясно, почему «высшая школа <лишь> формально была открыта для талантливых и способных представителей из простого народа, однако фактически в ней учились дети богатых помещиков»<sup>11</sup>.

Возвращаясь к тернеровой идеализации, следует отметить, что разные стартовые условия de-facto фальсифицируют «правила честной игры», которые могут иметь место, пожалуй, лишь в горизонтальных уровнях близлежащих социальных страт. Существует, кроме того, особый — психический ракурс, который игнорируется идеологами рафинированной соревновательной мобильности, апеллирующими к ценностям естественного отбора в условиях свободного рынка культурного капитала. Есть немало достойных людей как занимающих самый высокий статус в научной, производственной и политической сферах, так и живущих в мире обыденном среди нас, грешных, которым соревновательность психически не показана, чужда и вредна, а следовательно, не мотивируема и не интересна; они не расположены к интеллектуальному открыванию мира в условиях радикального противостояния. Навязываемая образовательная соревновательность, следовательно, способна выступать в роли когнитивно угнетающего,

<sup>10</sup> Ланьсин Ч., Сяодун Ф. Традиционное классическое (древнее) китайское образование (3000 г. до н.э. — 1840 г. н.э.) // Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 200 (курсив мой).

<sup>11</sup> Там же. С. 199 (курсив мой).

а не стимулирующего фактора, принуждающего прибегать к уловкам имитации интеллектуальной деятельности, которые выдают дотошному экзаменатору знаниевые компиляции вместо индивидуально произведённого продукта. В этой чуждой жизненно размеренному индивидуальному *psyche* атмосфере последнее обитает как искусственное и неполноценное, внутренне ощущая свою выброшенность из сконструированного соревновательностью экстремального бытия, дрейфуя к архаике фрустрационных форм противостояния с миром. Такого рода психическую атмосферу зачастую насаждают в учебных сообществах реформаторы, видящие в образовании форму социальной драмы и полагающие, что их педагогические приёмы продиктованы «характером времени», как правило, превратно ими понимаемым. От имени этого анонимного «времени» или от имени какой-нибудь ещё судьбоносной идеи оправдывается педагогическое насилие, которое заставляет детей жить в психически враждебных условиях и заниматься не свойственным им ментальности делом.

Как функционирует когнитивная мобильность в системах образования культуры производящих знаний? «Стимулом» является поиск и подтверждение своего когнитивного призвания подобно пуританскому *sertitudo salutis*<sup>12</sup>; и этот процесс становится стержнем педагогической работы и обеспечивается познавательными методами, позволяющими «примерять» когнитивные ролевые комплексы социального будущего. Когнитивная мобильность способна в значительной степени снять остроту вопроса: «Когда учеников отбирают впервые?», устанавливающего один из сепарирующих признаков в таксономии образовательных систем, предложенной Е.И. Хоппером в его работе «Типология для классификации систем образования»<sup>13</sup>. Таксономия Хоппера расширяет путём введения дополнительных классифицирующих признаков социальной подвижности модель «спонсированность — соревновательность», разработанную Р.Х. Тернером. Согласно существующей практике, от которой, в частности, отталкивается Е.И. Хоппер в своих построениях,

<sup>12</sup> Подтверждение избранности (лат.)

<sup>13</sup> Hopper E.I. A Typology for the Classification of Educational Systems. P. 153–166.

на ранней стадии обучения образовательная специализация учащихся относительно будущей профессиональной деятельности и их дифференциация в социальные группы могут характеризоваться низкой или высокой степенью разрешения. Выбор, как полагают А.У. Сикурел и Дж.Ай. Китсус в статье «Лица, принимающие решение в области образования» (1963), «отражает частично решение общества об относительной потере «одарённых» за счёт сохранения материальных ресурсов, в отличие от сохранения «одарённых» за счёт траты материальных ресурсов». При калькуляции баланса лицам, принимающим решения, следует иметь в виду, что «те, кого первоначально отвергли, вероятно, могли бы внести больший вклад в экономику, чем те, кого первоначально выбрали»<sup>14</sup>.

В учебных сообществах, реализующих идеологию «научно ориентированной педагогики» с их базовой системой начальных познавательных практик, свободой когнитивного выбора и возможностями «межтематического» перемещения, временная точка индивидуального «выбора» и установления познавательной специализации и социокультурной дифференциации «размазана» во временном пространстве производящей и корректирующей этот выбор когнитивной мобильности. Тем самым острота проблемы «когда учеников отбирают впервые?» отчасти снимается. Следует заметить, что ситуация с «выбором» имеет амбивалентный характер; т.е. налицо два встречных процесса, когда «учеников отбирают» и когда «ученики выбирают»; и судя по имеющемуся сегодня опыту функционирования систем когнитивной мобильности в программе «Шаг в будущее», интенсивность последнего процесса, — когда «ученик выбирает» — значительно перекрывает ригористичность обращённого к нему требования «быть отобранным».

<sup>14</sup> Ibid. P. 164.

Активная когнитивная позиция противостоит пассивной в том, что создаёт внутренний продукт, который представляет миру личность, и посредством акта «овеществления» артефактов этого творения продвигает саму личность в мир. Тем самым конструируется индивидуально-временная когнитивная шкала для возможной социокультурной дифференциации и познавательной специализации, маркирующая латентную пульсацию *функции призвания*. Способности и психические расположенности, указывающие на склонность к стилю и к делу жизни, имеют обычаи у каждого открываться в *свообразных формах и в своё время*, а озабоченность положительным сальдо материальных затрат, обслуживающих открытие личности, отчасти снимается диагностической эффективностью образовательной системы, настроенной на психосоциальную верификацию индивида.

Экспериментальные педагогические данные, которые мы приводим далее, составляют эмпирический базис нашей уверенности в эффективности амбивалентной процедуры выбора, которую последняя обретает в образовательных системах, основанных на методах научно-ориентированной педагогики. Социокогнитивная динамика, индуцируемая образовательным полем такого рода учебных сообществ на перспективы индивидуального роста, становится явной в структурной схеме когнитивной мобильности, которая порождается архитектурой пространства учебно-научной инновационной среды и даёт ответ на хопперовское вопрошание: «Как происходит образовательный отбор?», «Когда учеников выбирают впервые?», «Кто должен проводить выбор?» и «Почему они должны быть выбраны?».

Данные, представленные Артуром Александровичем Реаном и Яковом Львовичем Коломинским<sup>15</sup>, показывают, что существуют большие трудности с осознанием «студента-

<sup>15</sup> Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. С. 67, 68.

ми включённости всех изучаемых дисциплин в структуру профессиональной подготовки», и в частности, с пониманием связи общеобразовательных и специальных дисциплин.

Для изучения проблематики были проведены сравнительные исследования успеваемости студентов Бауманского университета, которые в период обучения в школе имели значительный объём научно-исследовательской практики, позволившей им получить творческие результаты, обладающие значительным профессиональным содержанием. Индивидуальный познавательный опыт каждого из респондентов был оформлен в научный текст и прошёл апробацию на научных мероприятиях программы «Шаг в будущее», научным руководителем которой является ректор университета, член-корреспондент РАН, профессор И.Б. Фёдоров. С 1993 по 1997 год положительного результата защиты научно-исследовательской работы было достаточно, чтобы поступить в университет без вступительного экзамена. Однако в конце этого периода мы пришли к пониманию того, что такого рода «креативное тестирование» абитуриента совершенно недостаточно с точки зрения будущей успешности его становления как специалиста. В Бауманском университете далеко не все только профессионально-креативные студенты могли выполнить учебную нагрузку. Конечно, это не их вина, это беда нашей формальной школы, которая зачастую проявляет свою полную несостоятельность и как транслятор знаний, и как образующий индивидуальность общественный инструмент.

На эту системную проблему повлиять мы не могли, оставалось с ней просто считаться. Поэтому к концу 1997 года мы подготовили в максимальной степени комфортные для психики творческого ребёнка испытания его знаниевого комплекса, что позволило сбалансировать в условиях некорректной преемственности средней и высшей школы профессионально ориентированные селекционные процедуры.

Разработчиком технологии когнитивно-контекстной селекции абитуриентов, равно как и её известных модификаций, является Бауманский университет. Методическая компонента этой работы сложна, подчас вузы перенимают лишь её внешнюю процедурную часть, что способствует возникновению весьма острых рецидивов.

Таким образом, этап 1993—1997 годов даёт *уникальную* информацию, позволяющую в *чистом* виде оценить степень влияния специализации и профессиональной креативности знаниевого комплекса индивида на успешность его обучения в высшей школе. Следует заметить, что когнитивно-профессиональное *psuche*, которое тестировалось нами, было обретоено индивидом в результате длительной творческой деятельности в процессе школьного обучения, использующего метод научных исследований в условиях учебно-научной инновационной среды<sup>16</sup>.

Дело в том, что большинство поступивших тогда в университет школьников, которые учились за пределами московского региона, имели по независящим от них причинам более низкий уровень общеобразовательной подготовки по сравнению с москвичами. Количество последних существенно преобладало в общей массе обучающихся в университете; и этот фактор также действовал в среде абитуриентов-«шагистов». Нельзя сбрасывать со счетов и то, что школьники столичного региона имели возможность заниматься в системе подготовки *московских* вузов.

Следовательно, полученный ими комплекс знаний в значительной степени отражал вузовские требования к экзаменационным процедурам и, что самое основное для интерпретации наших данных, — к стартовому уровню готовности студентов первого курса.

Такие начальные условия полностью исключают последующие учебные предпочтения в соревновательной мобильности, которые могли возникнуть, например, если бы уровень общеобразовательной подготовки абитуриентов-«шагистов» был изначально выше.

Приведём параметры и результаты выполненных измерений.

<sup>16</sup> Карпов А.О. Метод обучения и образовательная среда в школах науки // Народное образование. М., 2005. № 2 (1345). С. 106—112.

Количество поступивших в МГТУ им. Н.Э. Баумана по результатам защиты научно-исследовательских работ в рассматриваемый период следующее: 1993 год — 40 человек, 1994 год — 70 человек, 1995—1997 гг. — около 150 человек каждый год; общее количество ежегодно зачисляемых в университет студентов

составляло тогда 2500—3000 человек. Показатели успеваемости «шагистов» и количества отчислений за первые два года обучения в вузе, когда изучались общетехнические дисциплины, были не хуже, а по некоторым факультетам незначи-

тельно хуже среднестатистических показателей, что явилось следствием недостаточного уровня их общеобразовательной подготовки в школах и явилось причиной модификации селекционных процедур в программе «Шаг в будущее» после 1997 года. Начиная с третьего курса, в учебной программе начинают доминировать профессиональные дисциплины. Показатели успеваемости «шагистов» в этот период неуклонно улучшаются относительно среднестатистических. Редкие случаи отчисления «шагистов» после второго-третьего курса связаны только с личными мотивами, в то время как общий показатель отчислений по вузу по-прежнему определяется академической неуспеваемостью. Качественные графики, соотносящие успеваемость и отчисления «шагистов» со среднестатистическими показателями, приведены на рисунке.

Таким образом, результаты данного исследования показали, что *когнитивные навыки* студентов, получивших в школьный период творческий опыт научно-профессиональной деятельности в условиях учебно-научной инновационной среды,

**Большинство успешных в когнитивно-профессиональных практиках молодых людей, которые получили право поступления в университет без экзаменов по результатам защиты научно-исследовательской работы, учились в школах, находящихся за пределами московского региона.**

демонстрируют значительное превосходство при овладении специальными знаниями по сравнению с теми, которые формирует традиционная система образования. Они не только сыграли роль компенсаторного фактора и стимулятора для получения недостающих знаний, но и привели эту группу студентов к абсолютно лидирующим позициям. Несомненно также, что и сформированные методом научных исследований представления о взаимном позиционировании общеобразовательных и специальных знаний, а также навыки самостоятельного приобретения *необходимых* знаний могут быть отмечены как фундаментально полезный фактор при обучении в высшей школе, чего, *естественно*, лишены «обычные» школьники.

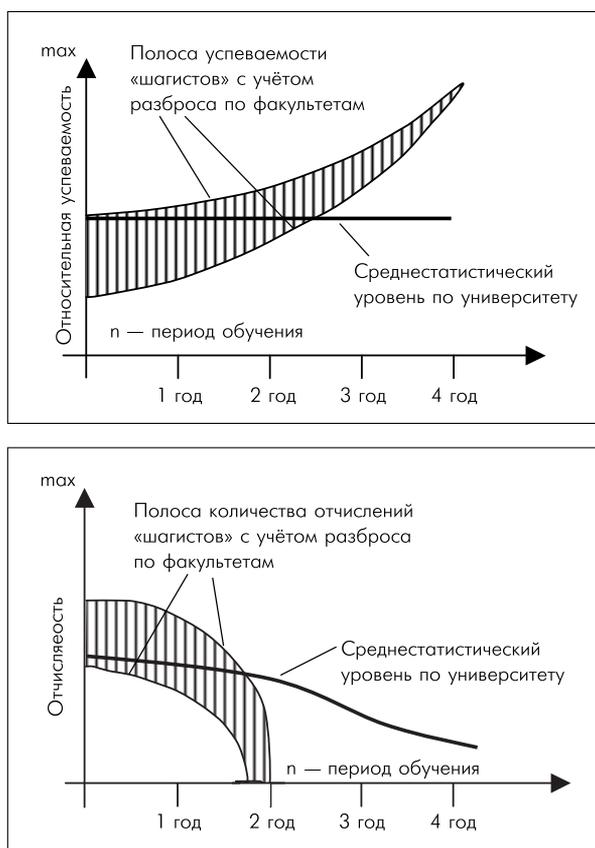


Рис. Качественные соотношения успеваемости и отчисляемости студентов, имеющих опыт научно-исследовательской деятельности в период обучения в школе, по сравнению со среднестатистическими показателями.

Соревновательная мобильность *кажет* себя снимаемой когнитивной предопределённостью индивида, которая скрыто присутствует в когнитивном типе его личности. Однако она восстанавливает свои права в поиске релевантных этому типу когнитивных ролевых комплексов и в индивидуальном росте внутри «своего» (далеко не единственного) «когнитивного конуса»; и в таких контекстах соревновательность способна обрести психически приемлемый статус в виде «самоутверждения»; однако приемлемый, конечно, не для всех. Таким образом, соревновательная мобильность обретает в современных системах научного образования свой «восходящий» модус. В такого рода мобильности содержится больший объём истины, поскольку она восстает против обмана необоснованных ожиданий.

Другое основание систем научного образования — императив познавательной свободы<sup>17</sup> — обеспечивается функциональным каркасом учебно-научной инновационной среды, прокладывающей дороги с двусторонним движением в окружающий мир и предоставляющей саму возможность *личного* выбора. Спонсированная мобильность снимается, таким образом, через доступность индивидуальных «когнитивных конусов», и её поле истинности раскрывается в когнитивной мобильности, обеспечивающей действительную и действительную верификацию призвания и поиск знаков индивидуально возможного. Отсюда проступает глубинная суть когнитивной мобильности — её ориентация на внутренний рост личности, поскольку «нравственные ценности, в отличие от других ценностей, например эстетических, *должны базироваться на свободных актах*»<sup>18</sup>.

И эта глубинная суть снимает ту внутреннюю репрессию, живущую в традиционных системах образования, когда «те, кого

<sup>17</sup> Карпов А.О. Императив познавательной свободы в научном образовании // Философские науки. М.: Гуманитарий, 2003. № 6. С. 104-125.

<sup>18</sup> Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. СПб.: Наука, Университетская книга, 1999. С. 153.

природа обделила, утоляют свою тайную жажду мести по отношению к более одарённым натурам»; снимает такого рода человеческое «равенство», для которого «нравственно ценно только то, что может и умеет *каждый* — даже с самыми дурными задатками»<sup>19</sup>. И эта максима — «нравственные ценности должны базироваться на свободных актах» суть предложение, от которого нашему будущему трудно отказаться, если оно — это будущее, — говоря словами М. Бастид, — хочет избавиться от образования, готовящего мандаринов, т.е. обладателей общих абстрактных знаний без компетентности, и довольствующегося, как тонко заметили китайские товарищи, «саморазвитием за закрытой дверью»<sup>20</sup>. От этого предложения действительно трудно отказаться, если наше будущее хочет иметь в своём активе не только академические успехи своих учеников, но и культуросообразный рост их личности, который, как мы видим из образовательной практики современных «школ науки», неизменно идёт путём *творческого освоения специализированных знаний в социокультурных контекстах*<sup>21</sup>.

«Короткая» педагогическая позиция, доминирующая сегодня в образовательном мире и формулируемая в терминах *потребления знаний*, лозунг которой — «знания потребляются, и потребляются вне мира, их надо просто впитать», отвергается в образовательных системах, движущихся к интенсификации исследовательских методов обретения знания, отвергается педагогическими принципами, идущими от идеи «*со-бытия со знаниями*», суть которой — «знания производятся и используются в мире, посредством этого акта они становятся активным достоянием *rsuche*, личность обретает их как инструмент орудования в мире через со-бытие с ним». Тем самым идеология традиционных педагогических теорий, базирующихся на «короткой» позиции «потребления знаний», фальсифицируется идеей предназначенности знания к его отдаванию в виде новых знаний.

<sup>19</sup> Там же. С. 152 (*курсив мой*).

<sup>20</sup> Bastid M. Economic Necessity and Political Ideals in Education Reform During the Cultural Revolution. P. 595, 591.

<sup>21</sup> Карпов А.О. Социокультурные предпосылки становления новой научно-познавательной парадигмы при обучении школьников // Народное образование. М., 2007. № 5. С. 133–138.

Следовательно, действуя в новом когнитивном измерении, восходящая мобильность, обретает больший объём подлинного содержания с точки зрения витальных ценностных императивов человеческого бытия. Вместе с этим обретением отрицаются сферы неистинного в функционировании восходящей мобильности, относящиеся к *искусственным* процедурам вписывания индивида в окружающую действительность, будь то «пряник» спонсированной или «кнул» соревновательной экзекуций.

Результатом этого обретения становится действительное и действенное участие системы образования в конституировании *открытой* социальной стратификации, в наполнении социальных кластеров их подлинными акторами, подлинными с точки зрения роста культуры производящих знаний. В итоге, как нам кажется, идея политической монополизации образования обретает более реальные контуры, поскольку базируется на имплицитной культурогенной парадигме и даёт силу истинным ценностным основаниям образовательных систем как общественных участников процесса *образования* человека. Свой действительный статус в учебных сообществах обретают глубинные внутренние способности и привязанности индивида, которые суть наследуемый и наполняемый когнитивный и социокультурный потенциал его личности. Вследствие чего образование конституируется как *добровольное* вхождение в мир и *добровольное* его открытие. Макс Шелер по схожему поводу замечал: «Сущность жизни состоит в развитии, развёртывании, росте полноты бытия, а вовсе не в «самосохранении», как утверждает одно ложное учение, полагая, будто все проявления развития, развёртывания и роста можно свести к простым эпифеноменам сил сохранения, а следовательно, к сохранению того, что «лучше приспособлено»<sup>22</sup>. **НО**

<sup>22</sup> Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. С. 79.