

ЗАЧЕМ ВЫВОДИТЬ ШКОЛУ ИЗ КЛАССНО-УРОЧНОГО СОСТОЯНИЯ, или ТИРАНИЯ КЛАССНО-УРОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Почему школу так трудно отделить от церкви?

С чего бы это поэту ставить явно вредного тирана в один ряд со столь нужным всем и каждому просвещением? Ведь тиран силой ОТНИМАЕТ свободу и личное достоинство, а школа употребляет свою силу на то, чтобы ДАТЬ образование, с которым приходят статус, работа и прочие блага. Объединяет эти два насилия лишь то, что тиран и школа, отнимая и давая, делают якобы благое, доброе дело: ИСПРАВЛЯЮТ дурную природу человека и общества.

Они как бы занимаются тем, что всегда старалась сделать церковь. Вот почему школу издавна стараются отделить именно от церкви, а не от чего-нибудь другого. Дело в том, что нынешняя индустрия массового образования действительно была порождена церковью. В годы религиозной смуты протестанты создали ее с чисто «духовной» целью: избавить свою безграмотную паству от гнета шибко грамотных католических попов.

Один из видных деятелей церковной реформы XVII века Ян Амос Коменский изобрел очень удачный механизм для массового обучения грамоте. Ему удалось

создать особый, внешне вполне светский и продуктивный, но явно учебный филиал протестантской церкви (Коменский был епископом церкви Моравских братьев). Возглавляемое им движение сторонников Пансофии (Всеобщей Мудрости) расширило рамки прямого действия Священного писания на все отправления человеческого разума. Отрицая, вслед за Лютером, наличие у человека свободы воли, которой якобы «управляет тот, кто сидит на ней в седле: Бог или Дьявол», сторонники этой странной религии до сих пор веруют в силу внешней (по отношению к грешному разуму смертного) «объективной истины», исходящей от самого Всевышнего.

Секта пансофистов, которая мало чем отличалась от других сект в разгар религиозной смуты, не стала отдельной церковью и после окончания Тридцатилетней войны. Но она обрела множество вполне мирских форм: от начальных классовно-урочных школ при протестантских церквях (1650—1665) до появления «Королевского общества по развитию естественного знания» в 1662 году в лоне государственной англиканской церкви.

Известный британский историк А. Тойнби еще в 1973 году подчеркнул, что быстрое развитие такой школы было ре-

акцией на абсурд сотрясавших Европу с 1618 по 1658 год религиозных войн, когда никто никому ничего доказать не мог. В любом случае, за несколько десятилетий появилась и стала бурно развиваться (под видом общедоступной школы для массового обучения паствы грамоте) новая социальная структура — церковь, которая старательно пытается выглядеть вполне мирской и «продуктивной» сферой услуг. Здесь учитель ведет работу по строгому плану, а не хаотично, как в других школах, сохраняя главный принцип воинственного протестантизма: ведение службы не должно вести к появлению новых профессионалов в духовной сфере. Так классно-урочный культ Пансофии усердно старается выглядеть более упорядоченной государственной школой.

Как ни странно, ее создатель сам не подозревал, как мощно воздействует на сложившуюся тогда систему знания столь «продуктивная» техника массовой словесной обработки (Группового Вербального Процессинга — ГВП-техника). Теолог Коменский подсмотрел ее на отцовской мельнице. Дело в том, что мельничный принцип непрерывного контроля единого стандарта знаний у всех учеников требует особого «сыпучего» знания, которое легко сортируется на экзаменационном сите.

Такой необычной консистенцией по своей природе обладают лишь:

- созданные «казуистами» (из ранних христиан) жёсткие каноны вопросов и ответов для проведения массовых процедур исповеди и отпущения грехов;
- самые простые исчисления грамоты с их замкнутыми алфавитами букв и конечным числом правил грамматики;
- столь же простые исчисления счета с конечным набором цифр и жёстких правил арифметики.

Поэтому классно-урочная мельница способна обучать практически всех только двум примитивным «искусствам» — читать и считать. Но настойчивые попыт-

ки расширить диапазон пансофических ритуалов классно-урочной службы привели к тому, что появились столь же «сыпучие» исчисления всех других знаний. До этого «Века Разума» (как окрестил эту эпоху механистического рационализма маркиз Кондоре, создатель теории прогресса) знания составляли интегральный комплекс обиходного здравого смысла, где каждый мог бы найти нужный ему аспект натуральной философии, метафизики, естественной истории и медицины.

Монопольное положение пансофических школ (как вполне мирской «госцеркви») привело к тому, что классно-урочная техника сортировки потребовала развития иной системы научных исчислений Нового времени. Но когда на этой технологической основе появилось множество местных, чаще всего городских, школ-учреждений, многие достоинства непрофессионального вышколивания обернулись серьезными недостатками.

Дело в том, что сама групповая словесная обработка требует специального расположения учеников. Словно зерна на жернове, они должны быть выстроены в учебную горизонталь класса, что обычно дает положительный эффект лишь при обучении грамоте, то есть стандартному коду или исчислению. При этом отсеянный на экзаменационных ситах нестандарт может, как на мельнице, направляться на «повторный курс» той же самой обработки, давая азы грамоты практически каждому. Но ничему другому такая класс-школа учить не может.

Как видно, бесплодные попытки отделить школу от церкви лишь напоминают нам о пагубности такого технического подхода к духовному развитию. Именно механицизм школьной техники воспитывает нас в убеждении, что существуют простые формулы всеобщего счастья. У нас многие до сих пор не понимают, что, действуя по формуле «коль у других имение отымешь и разделишь — наступит вожделение», мож-

но довести самую богатую страну до полной нищеты. От веры в благо школьной тирании избавиться еще труднее. Оставаясь во власти действующей системы просвещения, нельзя не заметить, что полное бессилие исправительно-силовой школы связано с ее природой, а не с тем, что ей якобы нужны новые подпорки «слева» или «справа». Крайне левым педагогам, которые уверены, что каждого можно научить чему угодно, всегда не хватает средств, чтобы навести порядок в стандартах уроков, учебников и программ. А крайне правым, которые считают, что обучению поддаются лишь избранные по роду, расе или таланту, всегда мало средств на введение более жесткой системы «объективной» сортировки детей по отметкам. Да, не случайно у Пушкина просвещение и тиран — понятия одноплановые.

«Нажить» себе образование когда-то можно было и без расписания уроков

Давно, со времен Руссо, почти никто не удивляется тому, что главная задача нашего образования — это «улучшить», «исправить», «починить» заведомо негодное для нормальной жизни в обществе существо каждого ученика. Ведь без такой доводки человек, по общему мнению, останется не только «дикарем» (который, наверное, получает какое-то свое образование в своей «дикой» школе), но вырастет просто чурбаном. Так искренне считал и Коменский, создавая свою классно-урочную дидактическую «машину» как важное средство всеобщего исправления ПОРОЧНОЙ природы человека.

Гуманитарные идеи уважения к природе человека исповедовали в то время его идейные противники — последователи Эразма Роттердамского. Так что слово «гуманист» для создателя класс-школы было явным ругательством. Он справедливо обиделся бы, узнав, что теперь его объявили видным гуманистом.

«Гуманизм» класс-школы — пустое заклинание уже потому, что она была созда-

на как АНТИПОД действовавшей до нее системы вполне гуманитарного (значит, уважающего природу человека и его свободу воли) образования. Классно-урочную мельницу удалось успешно внедрить в систему массового образования, опираясь именно на победу схоластов над гуманистами, которые верили в добрую природу человека. В период Реформации Лютер одержал верх над Эразмом: победили схоласты, утвердившие единый Символ веры. Согласно ему грехопадение полностью лишило человека способности направлять свою волю на духовные блага; а естественный человек по своей природе порочен, отрешен от добра и мертв во грехе. Для его исправления и понадобилась церковь, а с нею и силовая система классно-урочного образования.

Со всеми претензиями к себе класс-школа научилась успешно справляться, опираясь на принцип добрых намерений. Она ведь учит только добру, а значит — чем дольше держать в ней молодежь, тем умнее и лучше станет все поколение... Эта логика действует до сих пор, продлевая срок принудительной отсидки в класс-школе уже во много раз, а началось все с двух лет массовой обработки гугенотов в «машине» Коменского.

Еще с времен Руссо известно, что школа не столько «дает», сколько «отнимает» нечто самое важное в судьбе человека. Класс-школа вынуждена игнорировать почти все важные и вполне реальные духовные ценности, начиная с любопытства, упорства, честности, мужества и кончая находчивостью, веселым характером и дружелюбием. Они либо редуцируются до казенных прописей насчет любознательности и дисциплины, либо вообще не принимаются во внимание как несущественные для целей классно-урочной дидактики. Перерастая в идеологию, всякий технический императив классно-урочной процедуры может оказаться в основе многих классовых, расовых, социаль-

ных, национальных и других конфликтов. Их часто принимают за неизбежные конфликты «двух культур», «отцов и детей», «богатых и бедных», «умных и дураков», хотя реально они бывают эффектом вполне «бытовой» шизофрении.

Такой эффект обнаружил Ю. Найда (знаменитый американский лингвист), доказавший, что обиходное представление о «стопроцентном американце» (который говорит по-английски без всякого иноземного акцента) привело к тому, что население США так плохо владеет иностранными языками, хотя состоит из недавних эмигрантов.

Классно-урочное обучение основано на опасном (для развития полноценной личности) заблуждении религиозных схоластов относительно необходимости якобы усвоения готовых истин. Но этот важный аспект умело скрывается, и резкое расхождение взглядов гуманистов и схоластов уступает место невинному конфликту «физиков и лириков». Появилось и формальное деление на «гуманитарные», «естественные» и «точные» науки («Science and Humanities» в английской традиции). К счастью, большая часть учителей — гуманисты, ибо верят, что каждый из нас пришел в этот мир, чтобы по-своему увидеть его и как-то (не всегда словесно) передать свой взгляд другим.

Для сторонников гуманитарной, а не силовой школы ясно, что:

- **ОБРАЗОВАНИЕ** — это развитие своих знаний, а не усвоение чужих мнений по казенному списку учебных предметов;
- **УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ** — это уровень реализации своих духовных потенций, а не мера подчинения своего разума чужому;
- **ШКОЛА** — это место такого ухода за растущей личностью, чтобы каждый смог сам нажить себе характер, знания и друзей, а не «исправдом», чьи колодки заставляют детей расти по чужим, но единым, кем-то установленным правилам;

■ **ПАМЯТЬ** — орган скорее «пластичного забывания» (для защиты своего сознания от чужеродной ему информации), чем хранилище чужих готовых знаний, как ее попытаются представить...

Длинный список подобных расхождений показывает, что дело вовсе не в выборе силовых или либеральных методов работы в классе. Это заблуждение заставляет многих, включая самую либеральную школу Дьюи в США, продолжать тщетные поиски какой-то особой, «более либеральной» методики для работы в тех же силовых класс-школах. Мы предлагаем поискать альтернативу системе исправительно-силового (по своей природе) образования в классно-урочной школе. Мы перестали замечать, что сама эта система действует в режиме исправительного учреждения, где всякое обучение основано на том, чтобы как-то заставить ученика делать какие-то ошибки, а учителю дать право публично (в назидание другим!) исправлять их на уроке, семинаре или экзамене.

Как вывести школу из публичного права в частное

Что же нам мешало (и до сих пор мешает) понять, что класс-школа давно действует как тесная клетка?

Обычно таким препятствием оказывается тот или иной порочный круг, который, по всей вероятности, давно действует в каких-то странных (для гражданского общества) явно «феодалных» отношениях учителя и ученика в классе. Мы не обращаем должного внимания на то, что школьное образование обычно получают по чьей-то чужой «милости». Его нельзя потребовать, а нужно заслужить у того, кто вправе ее тебе «пожаловать».

Легко заметить, что за два века «силовой» монополии класс-школа вывела массовое образование из сферы частного права и завела его в тупик, обучение

стало казённым актом публично-правового порядка. Известен системный выход из такого же властного тупика в экономике. Это — финансовая либерализация, которая отнимает функцию реального контроля у замкнутой властной иерархии администраторов и передает ее свободной и открытой гетерархии частных потребителей и производителей.

Монопольно-казённые знания похожи на жесткие цены в плановой экономике. Там вместо динамики свободных цен устанавливается чиновный диктат правильных (якобы способствующих «продуктивным» целям производства и благосостояния народа) и жестко фиксированных государством расценок. При этом даже самым репрессивным режимам никогда не удаётся полностью исключить из обращения ни свободные цены, ни свободные знания.

В плановой тирании свободные цены (которые формируются только на открытом рынке) уходят в теневую экономику, а их статус официально снижается до самого низменного уровня преступного занятия торгашей и спекулянтов. То же самое происходит и со свободными знаниями, которые формируются в открытом общении: их статус понижен до уровня слухов, сплетен и предрассудков. Естественно, что фиксированные цены приводят к уродствам в экономике: она может оказаться монопольно изувеченной в любую сторону. Силой навязывая искусственную «систему обращения» фиксированного и обязательного для всех комплекса знаний, класс-школа так же уродует духовное развитие народа. В экономике подобное происходит под монопольным влиянием таких неявных технических устройств, как отраслевые министерства, ведомства и другие учреждения. Система массового классно-урочного образования стала одним из таких административно-отраслевых устройств, где класс-школьные «машины» усердно осуществляют групповую стандартную обработку не однородных

заготовок, а различных по своей природе человеческих душ.

Класс-школа заставляет забывать, что человек приходит в этот мир как личность, способная увидеть его по-своему, создавая новый, особый ракурс существования. Этот постулат гуманизма — прямое следствие фундаментального биогенетического закона: органическое развитие основано на необходимом и достаточном разнообразии. Одним из проявлений этого закона в человеческом обиходе является необходимость, возможность и способность всякой личности постоянно делать осмысленный (хотя бы интуитивно) и достаточно ответственный ВЫБОР.

Экономический аспект выбора был вскрыт Адамом Смитом в его знаменитой формуле: «Дай мне то, что мне нужно, и ты получишь то, что необходимо тебе...» Именно таким путем мы получаем друг от друга главную часть нужных нам услуг». На первый взгляд это — заурядная фраза о том, как полезно заботиться об интересах партнера. Однако, если выделить в ней слово «мне», то вывод станет менее тривиальным: если ты не предложишь именно то, что нужно лично мне, то можешь не получить то, что нужно тебе.

Рынок как одна из глобальных систем реального оборота духовных и материальных ценностей в социальном симбиозе позволяет особым, обычно отнюдь не словесным, но детальным и многоплановым, образом рассматривать, сравнивать и оценивать самые важные (материальные и духовные) аспекты нашей жизни. К сожалению, нам пока не удалось найти адекватное понятие для обозначения того творческого эффекта, который достигается каждым актом осознанного, обдуманного и ответственного выбора. Ведь мы постоянно выбираем не только товары и услуги, но и многое другое в нашей культуре. Этот интегральный эффект редко привлекает внимание как «уровень спроса на...»,

хотя он ощутимо воздействует на систему культурных ценностей, часто вопреки мнениям экспертов. Еще очевиднее станет важность этого общего понятия для педагога, если вспомнить, какую роль играет сам опыт принятия ответственных решений в развитии личности, ее духовного и материального благосостояния.

Появлению вредной для общества экономической и духовной монополии мешают не законы, а сам финансовый режим, который определяет здоровое, полезное направление оборота ресурсов под влиянием выбора, осуществляемого прямым потребителем знаний, товаров и услуг. У нас есть серьезные основания полагать, что и в сфере образования подобная финансовая терапия, например, через ваучер или страховой полис, действующий «прямо» — от ученика к учителю, минуя администрацию, — может включить в действие либеральный цикл развития. Он плавно переведет массовое образование из сферы публичного действия в сферу частного права. При этом от властной опеки государства освобождаются не только ученик, учитель и школа, но и само государство избавляется от чуждых ему забот и расходов. Прямой ваучер или полис создает реальный, а не мифический рынок педагогических услуг, лишая сугубо публичного статуса:

- отношения учителя с учеником (властные связи уступают место режиму частного общения с избранным тобой человеком);
- школьный класс (замкнутая группа принудительного членства становится открытой студией свободного доступа);
- аттестацию учащихся (этот публичный акт, делающий даже частные школы казенными конторами, снова станет частным, а потому — гораздо более ответственным отзывом эксперта);
- учебники и программы, которые из казенных орудий внешней сортировки учащихся по способностям вернутся в

свое частное состояние полезных справочников;

- систему учебных ценностей (так называемые объективные научные истины и другие казенные доблести быстро станут частными мнениями).

Вывести массовую школу из административной ловушки — вполне техническая задача. Решить ее поможет замена старой арифметической модели обучения (как расширения объема усвоенных учениками чужих знаний) более интегральной перспективой прироста личного знания от его реального оборота. В результате за несколько лет массовая школа неизбежно станет мощной и богатой сферой услуг. Свободное образование в открытых студиях сможет избавить нашу цивилизацию и от таких ее недугов, как безработица и терроризм, которые во многом порождены властной природой казенного вышколивания.

Что хочет и что может «дать» класс-школа ученику?

Мы давно смирились с тем, что начальная, средняя и высшая школа укорачивает на 15 и более лет у каждого поколения свободу жить в своем личном времени и пространстве. Почти каждый из нас лишается самого ценного (для него и для человечества в целом) достояния — возможности максимально развить индивидуальные врожденные потенции и реализовать собственный взгляд на мир.

Этот факт лишает всякого смысла ссылки на то, что «получить образование» — это всего лишь удобный способ выражения других, более глубоких, правильных и гуманных идей. Он формирует наши реальные устремления, намерения и действия, ибо глагольный оборот «получить образование» входит в нашу жизнь более значимо, чем утверждения типа «солнце всходит», где такой же физический абсурд не меняет природу явления. Только тиран

может «дать» другому человеку то, что тот (физически и психически) не может «получить», силой принуждая его верить явному обману, совершаемому якобы в его же интересах.

Но и менее тираничные педагоги-либералы тоже пока всерьез не посягают на исправительно-силовые ритуалы «давания» и «получения» каких-то знаний. При этом:

- чаще всего учителя стараются заполнить чем-то необычным казенную пустоту ритуалов урока;
- реже — в разных школах «самоопределения» (от Дьюи до Тубельского) как-то снижается гнет оценок и программы на уроках;
- совсем редко (в таких частных школах, как «Саммерхилл» в Англии или «Садбери Вэлли» в США) вводят полную свободу посещения всех занятий.

Массовая школа продолжает жить в пустом ритуальном пространстве классов, уроков, предметов и оценок. Ее мощной системе пока противостоит лишь аморфная творческая анархия (по И. Илличу). Замена одного набора силовых ритуалов другим не меняет того, что реально класс-школа не столько «исправляет», сколько коверкает душу ученика. Ведь даже на самом бесспорном уровне школьных достижений занятия в классе развивают не «дисциплину ума», а дисциплину подчинения. Взамен все получают единый аттестат и неизбежно нищий паек плохо усваиваемого стандарта «научных» (а на деле — казенных) знаний, умений и навыков. При этом школа, как всякий другой тиран, навязывает подвластному обществу свою этику — систему ценностей, где:

- занижено значение того, что тирания на деле отнимает у людей;
- сильно преувеличена значимость того, что она якобы им дает.

Под прикрытием этого заблуждения обычно возникает и развивается не только в заведомых тираниях, но и в граждан-

ском обществе неподдающаяся реальным реформам социальная патология. Видимо, только средства массовой информации смогут помочь в реализации нужного «этического сдвига». Без него трудно надеяться на действенную либерализацию европейской модели классно-урочного образования. Ведь для этого придется резко изменить систему учебных ценностей. Кто из нас, отсидевших годы и годы на уроках и над учебниками, сейчас готов принять обычную «ловкость рук» в каком-то своем деле за вполне достойное содержание школьного образования? А пока мы к этому не очень готовы, остается надеяться на русский «авось», на проповедь гуманизма и прочие привычные заклинания педагогики. Вечная нищета школ и эти явно нереализуемые призывы — это защитные средства, которые давно делают свое полезное дело. Они отваживают самых «крутых» чиновников от участия в школьных делах и реформах. А без них некому дальше завертывать гайки планово-силового обучения.

Именно за счет того, что школа везде работает в режиме «три пишем — два в уме», она не гибнет под давлением этического абсурда. В ней благополучно растет и развиваться «теневой», но вполне действенный рынок реального образования, которое мы не «получаем» в готовом виде, а наживаем (даже в класс-школах) вопреки всем стандартам, программам, оценкам и экзаменам. Чтобы когда-нибудь легализовать рынок массового образования, нужно логически и доказательно преодолеть духовную тиранию взгляда на знание и образование как на то, что можно дать или получить.

Эрих Фромм давно показал, что такой «модус обладания» грубо извращает суть живого. Все живое существует в развитии (генезисе) «модуса бытия», где не действует арифметика простого баланса.

В генезисе, природном развитии живых существ или явлений, редко можно что-то прибавить или отнять, не меняя при-

роду самого явления. Не учитывая это, мы грубо искажаем само дело, проводя свои рассуждения в привычном ракурсе владения знанием, которое якобы можно запросто передать или получить. Даже невинная фраза насчёт того, что главная цель школы — дать ученикам полноценное образование, требует принять заведомо ложную (для генезиса) концепцию, согласно которой:

- главный долг учителя — прямо передать ученику какие-то конкретные знания;
- ученик не только обязан, но и способен столь же прямо усваивать предложенный ему набор знаний, умений и навыков;
- «знание» как вполне конкретная ценность объективно существует, несмотря на все различие мнений насчёт содержания образования;
- существует некий механизм, позволяющий эту ценность где-то, как-то, у кого-то (ею обладающего) получить.

В механизме такого образования, приходящего извне, через тексты программ и учебников, неизбежно исчезает реальный субъект. Нельзя забывать, что в любом техническом устройстве могут действовать лишь объекты, чутко реагирующие на команды как внешние чужие императивы (прямые требования). Даже оператор механической системы перестает быть субъектом, хотя по своей природе должен поступать согласно внутренним, «генетически родным» императивам личных целей, нужд и желаний. По замыслу же Яна Коменского, учитель — это оператор при дидактической машине, построенной в согласии с механическим методом для того, чтобы не стоять на месте в делах обучения, но продвигаться вперед.

Как видно, ни хороший учитель, служащий при такой классно-урочной мельнице, ни ученик — объект ее воздействия — не могут действовать как субъекты. «Своеволие» всякого субъекта обычно так мешает работе механизма, что все подобные помехи приходится пресекать СИ-

ЛОЙ. А поскольку поступающее в школу «сырье» состоит из субъектов, которые умнеют под воздействием ее силовых процедур, то самым умным и образованным должен стать тот, кто лучше всех может прикинуться объектом — деталью того или иного социального механизма. Лишь в самом либеральном сообществе семьи еще осталось место для субъекта, даже если он — «дурак» или... искренний ребенок, который не всегда портит дело, говоря то, что думает.

В чиновной, армейской и школьной системах все, от первого министра до последнего ученика, должны подчиняться не своим личным императивам, а внешним приказам, командам и указаниям. Система знаний, которую ввела в широкий оборот эта классно-урочная машина, построена на тех же механических принципах. Ведь дающий свои уроки учитель — только удобное орудие для передачи чужого знания ученику, который здесь явно играет роль предмета обработки посредством силового воздействия.

В жестких условиях классно-урочного принуждения его инструментом становится даже механистичный жаргон про-фессионалов, которые говорят о развитии личности, становлении души и разума в контексте «введения», «закрепления» и «проверки усвоения» учебного материала. Дело в том, что используемая в массовом обучении мельничная модель учебного процесса не учитывает, что жерновов вовсе не «общается» с зерном. На уровне живой природы — это типичный случай прямого физического воздействия. Во всех этих случаях свершается акт перевода живого субъекта в неживое состояние объекта. Всякое же реальное общение (включая, кстати, и погоню хищника за возможной жертвой) вполне органично, ибо происходит между принципиально РАВНЫМИ субъектами. Этот незыблемый принцип симбиоза в живой природе определяет

не только все акты полового общения (от опыления растений до самых высоких проявлений любви человека), но и такое частное проявление глобального Логоса, как цикл речевого, словесного общения.

Как массовое образование угодило в технический капкан

Вспомним, что испокон веку каждый получал вполне актуальное образование. Оно было включено в уклад семейной жизни и дела: на ферме, в мастерской, лавке или конторе, где всегда существовала особая учебная периферия. Массовое образование стало ритуалом совсем недавно — в XVII веке, когда превратилось из реального дела в послушание. Стараниями таких рационалистов, как Ф. Бэкон, Дж. Локк и Р. Декарт, была создана система условных абстракций для ритуального (то есть воспроизводимого по жестким правилам) обращения с якобы истинно научным знанием. Эта писанная разновидность живого человеческого знания заполнила пустоту учебного класса — машины для быстрого и дешевого обучения грамоте.

Стараниями рационалистов реальное и действенное живое знание было отброшено на задворки прогресса. Там оно до сих пор и обитает в форме ненадежного устного предания и личного мнения. Очень трудно разрушить этот стереотип прочно въевшихся в нашу культуру мифов и предрассудков.

В упоении сомнительными ценностями повальной грамоты мы давно забыли о том, что в то время еще не было самой «науки». Она появилась лишь в Новом времени. То и дело приходится напоминать, что до Галилея физика располагала лишь одним законом — Архимеда. Никому не приходит в голову посмотреть, что так резко изменило Европу. Если еще в 1633 году Галилей стыдливо шептал «А все-таки она вертится», то уже

в 1687 году Ньютон опубликовал свою небесную механику, по формулам которой летают наши спутники. А причиной этого вполне могла быть класс-школа: «*Magna Didactica*» Коменского опубликована в 1656 году.

Школа глобально дисциплинировала разум учеников в одном. Возникла вера в новое единое божество — казенное, чужое, но «истинное» Знание, которое порождает уже не Бог, а довольно безликий разум.

Наступил Век Разума... Именно в эту эпоху появилась мощная идеология первичности, истинности мертвого (но вполне осязаемого в текстах) писаного знания. Эта идея к временам Руссо уже стала технической ловушкой, в рамках которой до сих пор развивается наша цивилизация. Грамота, сквозь которую класс-школа заставляет всех своих учеников смотреть на мир, сразу же становится жесткой клеткой, колодкой, которая мешает нормальному развитию личных способностей каждого. Напомним, сама грамота, так же как скорлупа яйца или гнездо, — это технические орудия защитного порядка. Они могут погубить организм, если он вовремя не покинет их.

Нам, воспитанным школой в духе рационального почтения ко всякой технике, легко понять, что затрудненный доступ нужных для развития веществ заставляет птенца покинуть комфортное пространство яйца, но гораздо труднее смириться с поведением птенца-слетка. Чтобы обрести навыки адекватного поведения в мире (а не только научиться летать!), ему нужно вовремя отказаться от защиты и сытой жизни в гнезде. Иначе он попадет в техническую ловушку, которая неизменно извращает природное развитие организма. Такой капкан требует (для выживания попавшей в него органической системы) появления чего-то сходного с «техническим прогрессом», который неизбежно ведёт в тот или иной экологический тупик

бесконечного расширения объема технических средств.

Чтобы уберечься от этого тупика, любая культура обычно развивает ту или иную систему органичных норм, которые ограничивают допустимый технический контроль на всех уровнях жизненных функций и проявлений — от «низкой» физиологии до самой «высокой» духовности. Поскольку превышение таких норм может иметь вполне серьезные и даже необратимые последствия, природа снабжает все организмы специальными защитными инстинктами. Видимо, в нашей культуре эти механизмы дают сбой: обычные защитные действия наших детей получают негативную оценку в принятой системе культурных ценностей. Исправительная этика класс-школы заставляет рассматривать именно такое сугубо защитное поведение детей как патологию: лень, тупость или другой вредный атавизм «дикаря». Вот почему нам приходится напоминать, что всякая природная техника вроде скорлупы яйца, гнезда или членораздельной речи имеет свои «врожденные» ограничения.

Таким врожденным естественным ограничением техники словесного общения посредством членораздельной речи является то, что по своей природе она должна действовать лишь в условиях прямого контакта, сейчас и здесь. Это кажущееся неудобство сродни хрупкости яйца или открытой конструкции гнезда, из которого слетку так легко выбраться. Ведь именно динамичность и особая «летучая» эфемерность устного общения («*verba volant scripta manant*» — «слова летают, а письмена остаются») позволяет каждому развивать свой, присущий только ему разум как орган собственной оценки реальной ситуации. Полученные от разных людей в разное время устные сведения бывают настолько различными, что там, где нет жесткой письменной традиции, каждый вынужден «брать по ним свой интеграл».

Класс-школа, вынужденная держать поколения в капкане грамоты, до сих пор требует сугубо унитарной этики жестких стандартов и даже прямого конструирования в любых «истинных» рассуждениях, а не только в формальных расчётах. Все, что не поддается этой схоластике, объявляется второсортным и «субъективным». Так сформировалась ныне действующая система псевдоценностей.

Пока грамота оставалась лишь особой, довольно экзотичной техникой (которой эффективно могли овладеть только два-три процента природных «буквоедов»), всякое человеческое знание было в чести. Нельзя забывать, что многие тысячелетия знания философа, которые представить в виде статичного текста легче, чем знания пахаря или кузнеца, обращались в обществе наряду со столь же достоверными, уважаемыми и ценными сведениями всех других мастеров своего дела. Несколько тысяч лет (даже после изобретения письменности) человеческие цивилизации развивались на основе подобного естественного обращения личного, субъективного знания, которое постепенно и неуклонно росло так же, как растет всякий другой органичный капитал — С ЕГО РЕАЛЬНОГО ОБОРОТА.

Открытый рынок, множество частных сделок позволяют всякому, даже самому мелкому покупателю определять суммарный, интегральный эффект (включая цену и номенклатуру товаров) рыночного хозяйства и любого производства. Точно так же в традиционном (лишённом технической клетки всеобщей грамоты) обществе формируется и действует система живого знания, в создании которого принимает участие каждая личность, вступающая в общение с другой. Социальное пространство, формируемое системой открытого доступа к знаниям, ресурсам и товарам, позволяет любому акту духовного или хозяйственного общения действовать как микрорегулятору. Мое частное мнение, вы-

сказанное в свободной беседе, так же как моя покупка на свободном рынке, действует как мельчайший дифференциал, который динамично интегрируется структурой открытого симбиоза в ту или иную тенденцию развития личности и общества.

На открытом рынке товаров, услуг и мнений ничего страшного не происходит, когда со своим мнением выступает крупный профессионал или какой-нибудь богач покупает целую фабрику. Если мнение окажется ложным (а покупка — вредной), то оба быстро выпадут из оборота в условиях свободного (интегрального) симбиоза товаров, услуг и мнений. Дело в том, что в свободном обращении постоянно создаются и меняются (по конъюнктуре) не только цены, но и сами материальные структуры — номенклатуры и характеристики товаров, услуг и мнений. Так же как экономическая тирания мешает развитию товаров и услуг, духовная тирания мертвого («писанного») знания искажает развитие живого знания.

Где и как действует «частное» знание

Массовая класс-школа создает цивилизацию наемного труда, активно насаждая силовую мифологию духовного развития как заполнения «чистой доски» сознания учащегося. Лишь недавно удалось уяснить ритуальную природу используемых в школе научных абстракций. Построена рабочая модель логогенетики — роста сознания в процессе актуального обращения знаний. Она позволяет вести анализ динамики актуального «частного» знания. Его естественное развитие обычно идет скорее вопреки, чем благодаря системе массового образования.

Напомним, что в любом акте речевого общения (даже в том, что мы сейчас ведём с читателем) есть обе стороны — говорящий или пишущий агент речи и слушающий или читающий ее адресат.

Они действуют как равноправные субъекты. Ведь каждый из них волен по своему усмотрению начать и прекратить речевой контакт, ибо в норме общения всегда есть возможность отключить тот или иной уровень речевой иерархии — от общей интонации до частного оттенка смысла лексемы. Более того, как вопрос, так и ответ может быть не услышан или оставлен без внимания. Классно-урочная техника массового обучения нарушает именно этот незыблемый закон природы общения.

Главный императив урока — безусловное внимание к речи учителя — лишает ученика статуса субъекта в акте общения, а значит, он перестает быть полноценным творцом своего собственного образования. Причем легко заметить, что делается это не по какой-то идейной причине, не по недомыслию и не по чьей-то злой воле, а из-за сугубо технического императива, который явно невыполним для субъекта. С другой стороны, классно-урочная процедура не имеет никакого смысла без этого силового императива — «абсолютного» восприятия учащимися речи учителя и текста учебника.

Само пренебрежение такими «умозрительными» мелочами в системе педагогических ценностей обычно оправдывают неизбежностью силовых эксцессов. Но явное «родство» всех силовых приемов воздействия — от запелёнутого ребёнка, отцовской оплеухи и связанного дебошира до тюрьмы, армии, войны и казни — лишь подчеркивает пагубность «невинно-словесного» механицизма в образовании. Рассуждения о том, как и что нужно «дать», «ввести» и «закрепить» в сознании учеников, неадекватны реальным проявлениям жизни. Ведь суть всех без исключения живых систем, включая их социальные разновидности, — врожденная потребность в непрерывном саморазвитии. Ни один организм (от амебы до государства) нельзя «выключить из жизни», что-

бы разобрать, исправить, наладить, а потом опять «включить» так, как это можно сделать с любым механизмом. Подобный подход может лишь истребить популяцию или убить организм, который всегда активно действует на своем месте в глобальном симбиозе жизни.

Сейчас стала яснее этическая природа древнего расхождения философов в исповедуемых ими картинах мироздания. Многие вполне практические проблемы восходят к метафизическому спору Аристотеля с Платоном: как лучше, удобнее рассматривать мир — как пустое пространство Универсума (по Платону) или как плотно упакованный и предвечно организованный Космос (по Аристотелю)? В науке и технике Нового времени победил Универсум Платона. Такой технический подход приводит исследуемые объекты и явления не только к сложным моделям, но и к развитию особо «чистых» технологий, которые требуют создания «реальной пустоты», то есть технических изолятов в виде особых, не существующих в естественном мире пространств с искусственно контролируемым составом компонентов. Всякий технический изолят — от рабочего пространства вспаханного поля или столярного верстака до стерильного бинта или вакуумной трубки — создается путем намеренного обеднения реального мира, хотя в этическом плане выглядит как благородное «очищение». Этот этический барьер нам придется преодолеть, чтобы последовательно проводить различие между природным, органичным пространством бытия-развития и искусственным ТЕХНИЧЕСКИМ пространством, в котором действует механизм.

Легко заметить, что класс-школа принадлежит к техническим изолятам особого типа. Все они, от мельницы, завода и фабрики до казармы, тюрьмы, театра и церкви, могут реально воздействовать на свои объекты (от заготовок и сырья до солдат, прихожан и учеников), лишь перенося их в осо-

бое, оторванное от житейских забот пространство ИЗОЛЯТА. Никто не станет молоть муку прямо на поле, где растут колосья, или пилить доски в лесу, где растут деревья: их сначала изымут из живого пространства и перенесут в нужный для обработки изолят. Так же нелепо играть спектакль, командовать солдатами, вести церковную службу или урок перед прихожанами или учениками у них дома в кругу семьи. И то, что люди не перестали ходить в театры и церкви даже под давлением нынешней техники радио и телевидения, — подтверждение необходимости таких социально-технических изолятов, как храмы и театры, которые всегда строились для того, чтобы временно вырвать человека из обыденной жизни.

Силовое право внешних императивов

Легко заметить, что социальный организм классно-урочного образования зиждется на мощном симбиозе комплекса СИЛОВЫХ процедур якобы «общего дела», которое оправдывает доминанту внешних императивов:

- от общих вопросов к классу и единых требований ко всем ученикам до единой системы оценок и стандартов аттестации;
- от общего для всех начала учебного года и звонка на урок до единого для многих распорядка личной жизни на целые годы;
- от общего для всего класса расписания, учителя и учебника до единой для всего государства системы учебных стандартов;
- от якобы объективной иерархии сильных, средних, слабых учеников в классе до более жестких ее проявлений в обществе, где «без бумажки ты букашка».

Сохраняя любой из этих вполне тривиальных (и как многим кажется, чисто технических) параметров, мы неизбежно превращаем любую новейшую концепцию самого творческого обучения в еще один вариант той же системы планово-си-

лового образования. Оно до сих пор делает ставку на умного и сильного характером учителя, так же как плановая экономика — на те же качества директора. В плановой идеологии всякая альтернатива заранее отбрасывается как непродуктивный хаос. Вот почему все плановые попытки как-то исправить, реформировать мощный организм системы образования обречены на провал, поскольку другой, неплановый, подход выглядит полным абсурдом.

Чем объяснить рост влияния ритуалов класс-школы на все уровни образования? Для экспансии ей понадобилось обрести статус казённой машины, послушного и полезного механизма. А он может действовать лишь под неусыпным административным надзором государства. В этих условиях получение адекватного образования и само обучение стали казённым актом. Все попытки либерализации образования пока остаются тщетными: её пытаются провести, не выходя из условного пространства «науки» и силовых ритуалов в классах и на уроках, с «учебными предметами», оценками и публичной аттестацией. Это делает даже частные школы вполне казенными конторами. С точки зрения общей этики развития главный урок класс-школы заключается в том, что ей удалось не только уцелеть, но и НЕЗАМЕТНО провести глобальную реформу всего уклада жизни общества.

Ян Коменский не думал о воздействии своей дидактической машины на все стороны образования. Изменение в укладе жизни произошло потому, что появился вполне жизнеспособный зародыш — симбиоз класс-школы и действовавших в то время в Европе мануфактур. Выпускаемая школой наемная рабсила превратила мануфактуры в ФАБРИКИ, где уже «машины используют людей» (по Марксу). Но производство послушной рабсилы для фабрик — лишь один из побочных эффек-

тов массового обучения протестантских детей грамоте.

При определении перспективы развития возможны два разных этических решения.

1. В рамках абсолютных норм педагогической техники класс-школа — это ЗЛО, тупиковая патология в развитии общества, и наша задача — исправить положение, заменяя классно-урочный механизм другим, более адекватным способом обучения.

2. В рамках более органичной педагогической этики класс-школа — это ДОБРО, которое всегда относительно, ибо в этой форме биогенез социальной системы массового образования проходит только стадию прожорливой ЛИЧИНКИ. Как всякая личинка, класс-школа создает нужные УСЛОВИЯ (от финансовых до информационных) для успешного МЕТАМОРФОЗА системы массового образования в более развитую форму. Тогда наша задача состоит не в том, чтобы разрушить класс-школу, а помочь ей найти условия для безболезненного (для общества) метаморфоза системы образования.

Для этого нужно найти альтернативу «гарантированно-получательной» мифологии классно-урочного образования. Обычно организация занятий в кружках и открытых студиях бывает противоположной (по своему педагогическому содержанию и по способу представления знаний) тому, что часто делается даже хорошими учителями в классах. В кружке и открытой студии руководителю удобнее предложить новичку сделать какую-то вполне посильную работу руками. В ходе такой работы как бы сами по себе возникают вполне конкретные вопросы. Их обсуждение ведет к тому, что ранее отвлеченные для учеников проблемы обретают не только вполне осязаемую значимость, но и какие-то вполне знакомые им параметры. Именно по этой причине детям по-

звояется обойтись без принятой в науке казенной терминологии. Они обсуждают то, что их заинтересовало, на «обиходном», вполне значимом, императивном для каждого уровне.

В педагогике такой внутренний императив справедливо считается лишь частным приемом «индуктивного введения» учебного материала на уроке, где доминируют императивы внешнего (не только для ученика, но и для самого учителя) принуждения через единое расписание, единую программу и общий учебник. Яркий пример этого — судьба школы Дьюи в США, где все старания обеспечить внимание к внутренним интересам личности подавляет внешняя доминанта единого жесткого экзамена.

Но если именно казенная доминанта внешних императивов в механизме класс-школы так мощно подавляет внутренние императивы в самых органичных приемах, то не будут ли справедливо и обратное? Не сможет ли общая доминанта внутренних императивов создать такой учебный контекст, где больше не придется заботиться о творческом самоопределении ученика?

Нынешнюю техническую цивилизацию наёмного труда можно рассматривать как побочный продукт классно-урочной системы массового образования. Эту надёжную механическую процедуру Коменский ввёл в церковную школу именно для того, чтобы избавиться от услуг образованных католических священников. Силовая педтехника класс-школы позволяет до сих пор каждому, способному прочитать учебник, успешно не только учить паству читать Библию, но и якобы всему другому. А это значит, что лечить нужно не школу, а цивилизацию, где образование превратилось в какой-то «эзотерический» культ. Получая образование мы как бы вступаем в ряды посвященных в тайну... странного искусства правильно употреблять какие-то осо-

бые слова. Дело в том, что, согласно известной концепции Фромма, на человека реально влияют лишь воплощенные идеи, а классно-урочная школа вынуждена воплощать их только в слова. Таким образом, в лучшем случае школьное образование учит лишь номинальной (словесной, а не реальной, как думают педагоги, следуя примеру средневековых «реалистов») технике воплощения. Номинальное воплощение идей — это чаще всего смена слов: мы учимся в нужных случаях говорить «аш два о», «здание» или «растение» вместо «вода», «дом» или «кустик».

Радуюсь даже такому убогому результату напрасных усилий массового образования, мы до сих пор не замечаем вредный, разрушительный эффект такого намеренного упрощения учебных задач, на что указывал еще Ж.-Ж. Руссо. Ведь не секрет, что постоянное и успешное выполнение заданий, которые открыто навязываются как внешние, чужие императивы, неизбежно ведет к деградации разума и рассудка почти любой личности. Этот пагубный эффект школьного обучения не выглядит «деградацией» только потому, что он включен в разряд школьных достоинств и духовных ценностей под маркой «дисциплины ума».

Техника школьных ритуалов

В школе царствует ритуал — очень условная и абстрактная игра, где важен не реальный эффект действия, а его нормативность, «правильность», точное соответствие заданному правилу. Правда, школьные ритуалы выполняются по менее жёстким правилам, чем ритуалы церковной службы. Школьные правила часто устанавливает и меняет (тайком от начальства!) по своему усмотрению директор школы — служитель этого странного культа, но ритуалы в целом утверждаются министерскими структурами как

научно обоснованное содержание образования.

В ритуалы классно-урочного лицедейства входит усердное публичное изображение интереса к тому, что почти никого (включая учителя) не интересует. Эта странная этика общего лицемерия — непреложное правило школьной игры.

Подобная фальшь была бы губительной для таких очагов культуры, как театр, церковь, клуб, художественная галерея или музей, с их эстетической функцией — обеспечить клиенту лучшие условия личного, сугубо частного духовного развития. К сожалению, в отличие от них школа не обязана представлять себя на финансовый суд клиентов, а, наоборот, постоянно дает им свою оценку, действуя вполне большевистски от имени и по поручению великого и безликого Ритуала.

Ритуальность массового образования позволяет отключать даже защитный аппарат культурной традиции. Ведь принудительное исполнение всех ритуалов классно-урочной службы создаёт и задаёт свою культурную норму духовных ценностей. При этом резко меняется режим его существования: появляется замкнутый круг там, где ранее действовали открытые традиции культуры со своими сдержками и противовесами.

Для проведения жёстко упорядоченного классно-урочного обучения нужно неукоснительно соблюдать все технические условия. Одним из них является одновозрастная горизонталь класса. Отступление в этой одной точке приводит к разрушению всей системы. Например, выпускники пушкинского Лицея (где вместо одновозрастной горизонтали нечаянно сформировалась активная разновозрастная вертикаль) не получили жесткого классно-урочного образования. Там, где дети естественно делятся на старших и младших и где не действует школьная отметка как главный инструмент насилия, разрушаются многие школьные ритуалы.

В отличие от того, что долго и незаметно растёт и развивается в живой природе, технический продукт возникает сразу в готовом виде, всегда в результате прямого действия. Таким чудесным действием в школе является не только финальный акт обретения аттестата. Школьный механизм духовного развития опирается на многолетнюю последовательность мелких «чудес» в виде ежедневных опросов, экзаменов и контрольных работ. Обиходная вера в эти чудеса поддерживается именно исходящими свыше отметками. Они служат осязаемым, жёстким воплощением реальной цели, накопленным капиталом. Но поскольку в класс-школе действует плановая система обучения, то здесь, так же как в плановой экономике, вместо денег действует система заслуг и привилегий. Оценки фиксируют уровень заслуг на пути к заветной цели — аттестату, диплому и более высокому социальному статусу.

Давно известен массовый эффект всякой тирании, которая опустошает наш мир прежде всего на уровне духовных ценностей. При этом появляется стойкое отвращение к тому, что навязывается СИЛОЙ. Часто это — важнейшие и прекраснейшие аспекты духовной жизни. Как всякая иная монополия, массовый стандарт классно-урочного образования основан на таком силовом одарении грамотой — одним из очень полезных технических искусств. Но атрофируются все остальные искусства: от умений танцевать, стругать и копать до навыков общения, торговли и защиты. Это приходится компенсировать через ту же словесную грамоту. Так возникает главный абсурд педагогики — ЗУН-стандарт: развитие идет от явно искусственного знания к столь же формальным умениям и навыкам. Игровая, ритуальная природа школьного действия мешает замечать социальную опасность школьных абсурдов. Вот почему трудно преодолеть явно экологическую патологию массовой школы, которая упорно скрывается за невинны-

ми ритуалами какой-то сценической игры. Это может быть игра в:

- **социальный** механизм — якобы послушную машину, которую можно легко отладить, если правильно следовать ритуалам технических инструкций;

- **массовое** производство, которое якобы выдает продукцию низкого качества из-за недостаточно жёстких «стандартов» обработки сырья — учебных планов и программ вышколивания контингента учеников;

- **исправительное** учреждение, которое якобы плохо справляется со своими обязанностями, как и надзор и руководство порученным контингентом из-за тех же плохо составленных служебных инструкций...

Тот же театральный флер не позволяет всерьез оценить другой эффект массовой класс-школы — порождаемую ее воздействием массовую этическую патологию духовной и деловой инфантильности. Этот всеобщий (а потому малозаметный) порок лишь частично компенсируется такими социальными технологиями, как «профессиональное» разделение труда. Известно, что в условиях, где место свободного труда занял его наемно-административный антипод, исчезает и профессия как материальная реализация личной судьбы, своего собственного этического опыта. В подневольных условиях наемного труда научно-технические аспекты материального знания стали определять всю систему духовных ценностей.

Духовная тирания казенного знания в классе так мощно определяет положение ученика в этом мире, что сохранить духовное здоровье могут лишь немногие. Остальным приходится преступать природные задатки собственного развития, превращаясь в духовно неполноценную личность со всеми ее комплексами. Как видно, укрепление школы за счет идейной монополии не позволяет преодолеть пресловутое падение нравов, гражданскую

апатию населения, резкий рост преступности и безработицы. Но поскольку эта монополия лежит в основе всей системы массового вышколивания, она на первый взгляд незаметна. Призывы к учителю «быть человеком», избавиться от доктринерства не могут быть реализованы в класс-школе уже потому, что:

- все без исключения учителя убеждены в том, что у хороших учителей ничего такого нет, а каждый учитель себя, конечно, считает хорошим;

- учитель как наёмный работник участвует в административном разделении труда, где монополия скрывается за личной безответственностью чиновника.

Своеобразный статус административного управления в системе образования приводит к тому, что большинство «заинтересованных лиц» не допускает обсуждения перспектив наиболее кардинальных изменений в социальной структуре школы. Выдвигается непробиваемо универсальное сомнение: насколько необходимы и полезны коренные изменения в реальных условиях нашей экономической и прочей смуты? Не лучше ли дождаться завершения переходного периода, формирования полноценного цивилизованного рынка, а потом приниматься за подобные кардинальные реформы всей инфраструктуры системы образования? Ведь живут же другие страны с этой несовершенной класс-школой, и неплохо живут! Чтобы ответить на такие доводы, нужен серьезный анализ истории школьного варианта массового образования.

Реальная история ритуалов класс-школы

Вспомним, как и чему люди учились до класс-школы. Многие плохо представляют историю развития школьного образования. Некоторые авторы явно видят замкнутые классы, уроки и предметы в Аристотелевом лицее, тогда как в Ликеуме

был первый Парк Открытых студий, одна из которых принадлежала Аристотелю. Как своеобразную «высшую класс-школу» до сих пор представляют даже средневековые университеты. На самом деле они были корпорациями студентов, нанимавших у факультетов (профессорских корпораций) по мере надобности тех или иных экспертов-профессоров. Предлагаемые сегодня реформы часто сводятся к переименованию более или менее традиционного расклада тех же старых классно-урочных карт: начальную школу называют «элементарной», неполную среднюю — гимназией с разными уклонами, а старшие классы и техникумы — сетью разнопрофильных лицеев. При этом главной педагогической идеей оказывается довольно невинное требование: нужно, чтобы каждый учитель в своем классе работал, как Сократ или Аристотель, что совершенно невозможно в жестких структурах классов.

А ведь ни Сократ, ни Аристотель, действительно руководившие своими открытыми учебными студиями в древних парк-школах, не смогли бы работать по-своему в замкнутом мире нынешних классно-урочных школ, лицеев, гимназий и вузов. Свободные парк-школы Афин, где среди прочих мастеров Сократ, Платон и Аристотель держали свои открытые студии, не выдавали стандартных аттестатов. Ученики там не закрепощались по фиксированным классам, курсам, педагогам и специальностям. Они не лишались возможности постоянно и очень активно делать свой собственный, личный и ответственный (но не обреченно окончательный) выбор предмета, студии, педагога и самой школы как способа организации личного творческого досуга.

В сады Академа и Ликеума (а позже в университетские корпорации) приходили лишь те немногие, которых привлекала философия. До недавнего появления классно-урочных школ каждый чаще

всего находил себе образование по душе в своем или чужом, но почти всегда семейном деле. Жесткий катехизис пассивно усваиваемого «объективного знания», передаваемого как откровение свыше по единому плану и расписанию, появился вместе с самой класс-школой только в XVII веке. До этого каждый легко обходился своим собственным «субъективным» знанием — таким же природным органом, как рука, глаз или язык. Орган, в отличие от орудия вроде лопаты, очков или текста, ни получить, ни передать нельзя, а можно только развивать, отыскивая себе занятие и наставника не по нужде, а по душе. Лишь в условиях самого свободного выбора удается избежать известного эффекта ранней специализации, которая действует как жесткая клетка, где идет атрофия многих якобы ненужных способностей.

Сейчас возможностей организации старинного «цехового» ученичества осталось очень мало. Напомним, что массовая школа как официальное учреждение, которому вменяется в обязанность помогать семьям в воспитании и духовном развитии подрастающего поколения, возникла в Европе всего триста лет назад. Поскольку неграмотные родители не могли обеспечить естественное овладение этим навыком в «обиходном» режиме свободного обращения знания и опыта между старшими и младшими, пришлось вынести эту частную задачу за рамки семьи. Появлению класс-школы способствовало то, что:

- В 1620 году в своем «Новом органоне» Ф. Бэкон сверг «идолов» нормального и действенного плюрализма знаний, укрепляя власть и гнёт единого нового идола Науки, жесткой логики якобы «Объективного» Знания.

- В 1637 году в своих «Беседах о методе» Р. Декарт показал, что добыть это гранулированное знание можно за счёт того, что всякий объект следует раскрошить «до

предела» на поддающиеся счету элементы. Позже эта формальная арифметика получила доступ к более цельным объектам за счет математического анализа, который создали Лейбниц и Ньютон.

■ В 1656 году вышла «Великая дидактика» Я.А. Коменского, который изобрёл классно-урочную машину для массового скормливания этого препарированного знания под видом всеобщего образования.

Но созданная Коменским для узкой цели обучения грамоте структура классно-урочных ритуалов оказалась более мощным орудием, чем ожидалось. Массовое обязательное выполнение ритуалов обучения детей грамоте, как это ни странно, привело к массовому отчуждению многих от собственных духовных корней. Освобождая семью от учебных обязанностей, класс-школа упраздняет ее главную функцию — органической инфраструктуры, обеспечивающей внутренний, частный цикл обращения человеческого знания.

Таким образом, массовая школа разрушила природный орган частного развития всех социально обратимых духовных ценностей. Именно в частном общении личный опыт старших развивается, обогащается и структурируется под влиянием наивных вопросов младших.

Она искусственно навязала оборот словесной (а сегодня — понятийной) терминологии в качестве жёстко фиксированного, единственно значимого знания. Чужеродные для нормального развития человека объективные структуры научных «грамот» раздробили единое поле человеческого познания на множество замкнутых исчислений академических предметов и тем.

Школа придала образованию социальный статус, который даётся за успешное прохождение сквозь жернова и сита классов и курсов, где происходит овладение стандартным набором знаний, ре-

ально обратимых (имеющих прагматический смысл) лишь в узких рамках отдельных профессий.

Получилось так, что укрепление школы привело к развитию индустрии и даже к появлению индустриальной цивилизации, из которой мы сейчас ищем выход в постиндустриальное общество. Как только семья перестала служить органической основой духовного развития личности, её производственные и экономические функции пришли в упадок. Выпускники унитарной (единой и неделимой) школы — это рабочая сила для столь же унитарной индустрии, но не рискованные ремесленники, способные успешно вести свое семейное предприятие.

Пролетарский эффект развития класс-школы

Развивающее образование (здесь следует подчеркнуть его принципиальное отличие от развивающего обучения по В.В. Давыдову) наиболее эффективно идёт в открытом, трудовом обороте реального (в том числе и технического) опыта между старшими и младшими поколениями. Именно там сокровища личного опыта обращаются в свободно конвертируемое знание, которое, однако, развивается у каждого как его частное достояние. Поэтому все распределительные попытки прямо переносить знание или проверять его уровень относительно чьих-то чужих стандартов резко снижают эффективность массового образования.

Это постоянно отражается в:

■ росте сроков школьной повинности;
■ интеллектуальной пролетаризации семьи, у которой остается одна продуктивная функция — воспроизводство потомства;

■ резком крене социального развития в сторону индустриальной цивилизации, способной поглотить выпускаемую унитарной школой рабсилу.

Такой пролетарский эффект внутреннего духовного обнищания явственнее всего ощущается при авторитарных режимах вроде коммунизма или фашизма. В некоторых демократических странах пролетарский менталитет, навязываемый образованием, до последнего времени удавалось компенсировать за счёт ускорения внешнего оборота товаров, знаний, рабочей силы и услуг. Но эта техническая ловушка (которую до сих пор величают научно-промышленной революцией) порождает известный эффект неравновесного развития. Оно вынуждено опираться на всё более замкнутый, интенсивный оборот товаров и информации, производимых уже преимущественно самой массовой индустрией и наукой.

Вот почему и на Западе с класс-школой живется не так хорошо, как иногда кажется. Она явно неэффективна и убыточна, не даёт того, что от неё требуется, но способна разорить любое государство. Вот почему все пытаются её кардинально реформировать, каждый раз лишь усугубляя положение тем, что ни одно правительство не решается затронуть священный принцип стандартной аттестации.

С другой стороны, предлагаемая правовая терапия системы образования в наших условиях может оказаться гораздо более действенным средством создания рынка, чем все потуги экономистов сделать это путём ещё одного перераспределения собственности между теми, кто способен её только «проесть».

Вот грубоватая, но ясная аналогия. Всем известна разница между холощёным волком и полноценным быком, который не только бесполезен в упряжке, но вообще ведет себя так, что его приходится держать на цепи. Однако как ни распределяй коров между самыми работающими волами — ни мяса, ни молока не получишь. И дело оказывается не в каком-то особом таланте быков или идиотизме волков, а в том, что кто-то очень «серьезно» порабо-

тал над последними, но не трогал первых. Над нашим народом тоже очень серьезно поработали не только в школе, но и за ее стенами. И если в класс-школе (в том числе и западной) все же остаются «нехолощёными» 3—5% выпускников, то развитый на Западе рынок умеет обходиться таким небольшим количеством предпринимательских кадров. Правда, постоянные жалобы именно промышленников на плохую работу школы свидетельствуют о том, что это им удастся явно с тем же успехом, с каким развитая техника искусственного осеменения позволяет обходиться небольшим количеством быков.

Однако в деле создания и развития рынка, чем мы пытаемся заниматься сейчас, недостаточно «снять с цепи» тех немногих, кого пощадит класс-школа. Предприимчивость должна стать массовой, а призывами, «обучением рыночным отношениям», стимулированием «прибыли» вместо зарплаты и распределением собственности можно добиться не больше того, что удалось бы сделать переводом волков на режим и рацион быков. Как видно, единственный шанс нам дает именно конверсия класс-школы в образовательные учреждения иного типа, построенные на иных принципах и законах на всех уровнях образования.

Унитарная природа технических мифов обучения

Адам и Ева, так же как миллиарды их потомков, относились явно уважительнее к развитию всего живого, чем те, кто сейчас пытается придумать, сконструировать и построить единую «базовую» структуру сознания у миллионов. Прекрасно понимая, что не в человеческих силах изменить (по собственному разумению) даже природный цвет волос или глаз в развитии телесной структуры ребенка, мы постоянно норовим обращаться с его духовной структурой, как с куском глины, из

которого можно слепить что угодно. Давно известно, что никому (кроме Бога) не дано по своему усмотрению «лепить» детей физически. Дети похожи на родителей вовсе не потому, что склонны им подражать, а по своей природе, которую можно лишь изувечить попытками внести изменения на манер Прокруста.

Но в плане духовного развития подобное увечье принимается за вполне приличное образование, которое, мол, просто не всем дается безболезненно, — таков мощный миф, постоянно насаждаемый школьным образованием. Только его действием можно объяснить столь низкий, не более десяти процентов, учебный эффект школьного образования. Его не смогла преодолеть пока ни одна школьная реформа, которая неизбежно опирается на принцип плановой передачи чужого готового знания.

Техническая мифология образования изуродовала судьбу и профессионального знания, лишив его перспективы развития в своей естественной операционной среде — «потешной» (учебной!) периферии всякого реального дела. Вполне вероятно, что лицедейство в массовой школе связано с тем, что в пустоте класса нормальный «опытный» досуг должен был вырождаться в пустое притворство. Так могло появиться нынешнее понятие «потехи» как пустого безделья. А ведь еще при Петре Первом «потешные тетради» и «потешные полки» (а также и пословица «И делу время, и потехе час») имели совсем другое значение.

Нынешние экологические и социальные потрясения связаны с якобы невинным нарушением норм духовного биогенеза в массовой школе. Эффект таких нарушений часто бывает столь необратимым, что его не удастся скрыть никакими ухищрениями типа неизбежного разделения труда. Кроме пособий по безработице (этически более унижительных, чем содержание пролетариев в Древнем Риме), в ходу сейчас то же «прос-

вещение» и переобучение безработных. Таким образом, круг замкнулся — масса безработных возвращается в массовую класс-школу, чье «просвещение» создало экономику наёмного (неизбежно отчужденного) труда.

Условный уклон в школьном образовании предопределён ещё и тем, что его до сих пор дают через знаковую технику «грамоты» и «счёта». Таким образом, именно в школе формируется сам принцип технического разделения труда с вытеснением менее «совершенных» (в механическом плане) орудий. Среди них оказались и органы человека, включая его разум, о чем свидетельствует нынешняя безработица. Но только когда большую часть контингента учащихся станет некуда «выпускать» из класс-школы, власти поймут, почему Пушкин считал просвещение таким же злом, как и тиранию.

Массовое образование может органично выйти из замкнутого, семантического пространства ритуалов. Там памяти приходится фиксировать отдельные жёсткие компоненты школьного знания, исходные условия и конечные результаты обрядов типа таблицы умножения. В открытом пространстве функциональной реальности жёсткий контроль (правильно—неправильно) учителя-надзирателя сменяется оперативным содействием учителя-эксперта, профессионала, мастера. Здесь вступает в свои права и начинает действовать динамично обращающееся сугубо частное знание. Его не может обслужить никакая система однозначных «реакций» из всегда конечного по объёму буфера памяти. Оно требует поступков личности, а значит — дальнейшего развития скрытых дотолы собственных потенций учащегося. Лишь такая терапия сможет стимулировать адекватную конверсию класс-школы в парк-школу, которая будет идти как нормальное развитие социального организма на всех уровнях содержания, процедур и структур учебного процесса.

Разговор с читателем

Возможно, читатель не согласен с позицией и аргументами автора. Давайте подискутируем. Ведь критическое осмысление аргументов «за» и «против» может помочь уяснению сути.

Итак, слово читателю.

Читатель:

— Но почему же, как вы утверждаете, в школе царит насилие над личностью? Ведь во всех директивах, инструкциях и рекомендациях по образованию сказано, что задача каждого учителя — поставить ученика в центр учебного процесса! И сегодня многие учителя твердо стоят на позициях лично ориентированного обучения!

Автор:

— Конечно, с тех пор как этика оголтелого клерикализма ушла в прошлое и пошла мода на «гуманизм», никто открыто не призывает силой переделать природу человека. Но ведь если бы никакого насилия над личностью не было заложено в самой структуре класс-школы, зачем тогда такие директивы? А раз есть директива, кто согласится с тем, что он её нарушает?

Но ведь в реальном обучении, в реальной аттестации учитываются лишь сугубо стандартные, легко сопоставимые на экзаменационных ситах однозначные реакции учащихся, а не их собственный взгляд на мир. Таким образом, сохраняется ритуальная доминанта класс-школы, которая и определяет и реальные принципы обучения, и его результаты. Вот почему и в самых обеспеченных школах практически почти ничего не меняется. В результате исследований Института Гэллага недавно была установлена примерно десятипроцентная учебная эффективность всех систем массового школьного образования. Но даже эти ошарашивающие данные прошли незаметно на фоне привычного (а поэтому не выглядящего явной патологией) лицемерия класс-школы. Мы

не замечаем, что она создана для того, чтобы принудительным путём, в классном строю вести свой контингент к придуманному для него счастью, насаждая по пути разумное, доброе и вечное.

Читатель:

— Но как же тогда многим учителям удается получить очень хорошие, даже выдающиеся результаты именно в условиях класс-школы? вспомните наших школьников — призёров международных конкурсов!

Автор:

— Этот вопрос касается одного из самых критических аспектов силовой патологии в системе европейского образования. Оно может оставаться вредным комплексом условных ритуалов именно благодаря отдельным подвигам талантливых педагогов и выдающимся способностям некоторых учеников. Им, за счёт собственных талантов и сил, часто удается преодолеть вредный эффект классно-урочного обучения. Эти результаты умело используются администрацией как «наглядные примеры» эффективности системы планового образования: просто, мол, нужно работать так же талантливо, как эти энтузиасты. Более того, сами аттестационные ритуалы (с непременной оценкой успеваемости) заставляют и педагогов использовать тот же лукавый прием. В любом классе сама система оценок ставит в пример тех, чьи довольно редкие (для нормальной человеческой природы) таланты в обращении с текстами позволяют им развиваться в согласии с требованиями официальных ритуалов. В СССР многие десятилетия тем же приемом пользовались адепты планового хозяйства, искусственно раздувая успехи редких талантливых директоров.

Вот почему уже много лет в школе сохраняются условия, когда важен не реальный эффект развития личности, а какие-то внешние, ритуальные результаты. Это позволяет вполне безопасно проводить

любые, самые кардинальные и безответственные реформы в любых формах и на любых уровнях. Последний пример таких бесплодных усилий на государственном уровне — попытки английского и американского правительств устроить жёстко регулируемый Национальным Учебным Планом (в США — Единой Общенациональной Системой Проверки Знаний)... «свободный рынок» того же школьного образования. Английским и американским политикам, не имеющим нашего социального опыта, невдомек, что всякая тоталитарная система, как бы её красиво ни называли, вместо рынка порождает лишь силовую систему распределения стандартных рационов чужого (а потому мертвого) знания.

Читатель:

— Разве нельзя на методической или организационной основе преодолеть негативные последствия авторитарного обучения, оставаясь в привычной и удобной системе класса и урока? В нашем образовании разработано много интересных педагогических методов и приемов, которые реально делают урок интересным!

Автор:

— Даже достаточно оптимальный вариант класс-школы непрерывного цикла (до изобретения учебного года и переводных оценок) был и остается типично тоталитарным заведением. Его воздействие на личность ученика хорошо понимал и сам Коменский. Он попытался снизить этот эффект, создав развернутую инструкцию, которую по тогдашней латинской традиции окрестил Magna Didactica — «Великая дидактика». Затем его адепты превратили этот вполне «прикладной» текст, отражающий лишь некоторые закономерности работы по обучению грамоте, в теоретическое основание, идеологию школьного мифа. Так появилась современная «дидактика» — практическая и теоретическая педагогика обучения уже не в класс-школе, а **ВООБЩЕ**.

Именно это достаточно «прикладное» происхождение нынешней теории обучения является причиной того, что уже много лет педагоги заняты безнадёжным делом — реализацией явно несбыточной утопии. Ведь их задача — насильно навязать всем без исключения учащимся стандартный набор «объективных» знаний, не мешая при этом развитию самобытной личности. Как всякая утопия, дидактика снабжена адекватной системой школьной мифологии, обеспечивающей педагогу моральное и реальное право — почти по Джиласу — распоряжаться чужим знанием и сознанием как своим, но относиться к нему как к **ЧУЖОМУ**.

Все придуманные дидактические методы и приемы только пытаются усовершенствовать ритуалы класс-школы. Но беда в том, что нововведения не могут сделать урок интересным для всех школьников, не могут создать условия для их свободного развития.

Читатель:

— Вы думаете, что добьетесь успеха вашей «либеральной терапией в образовании», хотя до сих пор подобные попытки, и даже усилия (Льва Толстого, Александра Нилла и многих других) ничего не изменили?

Автор:

— Есть надежда на то, что предлагаемая здесь концепция окажется более действенной, чем блестящие аргументы Л.Н. Толстого. Сто лет назад ещё оставались в силе многие иллюзии прогрессизма. Их успешно развеял XX век. Теперь многие поняли, что в класс-школе действует не созидательная, а разрушительная мельничная технология, формирующая конечный продукт за счёт упрощения организации исходного сырья. Как на мельнице, здесь каждый сеанс (урок) обработки сопровождается калибровкой продукта (учащихся) на ситах опросов и экзаменационных

тестов для повторного воздействия на обнаруженный и отсеянный нестандарт. Во времена Л.Н. Толстого на счету массовой унитарной школы был лишь один военный подвиг: она помогла Бисмарку (по его же словам) победить во франко-прусской войне. Теперь подвигов гораздо больше: школа обеспечила необходимый тоталитарный потенциал для трёх мировых войн — двух горячих

и одной холодной, — как только стала всеобщим достоянием европейской цивилизации.

С другой стороны, в настоящее время стремление выйти в постиндустриальное общество стало столь настоятельным и всеобщим, что теперь требуется не столько моральная проповедь, сколько «ноу-хау» — технологический опыт и информация. И они уже есть.