

## ПОЧЕМУ ШКОЛУ НУЖНО ВЫВОДИТЬ В ПАРК, или О ЕСТЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

### Выбор между механистическим рационализмом и свободным мышлением

Школа давно и открыто использует механистическую идеологию и терминологию примитивного рационализма. Она заведомо обрекает себя на бесплодные попытки сконструировать разум ребёнка так же, как собирается любой механизм из деталей. Правда, в отличие от машин, чьи узлы и детали требуется сначала изготовить, при подобном «конструировании» (а им занимаются все создатели социальных систем) используется более условный путь «знаковых назначений» посредством тех или иных РИТУАЛОВ. И не следует обманываться насчет того, что в развитом обществе якобы существует адекватная система образования, формирующая необходимые «детали и узлы».

Силовая школа послушания продолжает укрепляться: еще в период президентства Клинтона в США была заявлена программа введения обязательного 14-летнего образования. К нынешнему 12-летнему сроку власти хотят добавить каждому ученику двухлетнюю отсидку в «местных колледжах». Нельзя забывать, что мощные мифы всеобщего технического прогресса погубили даже их создателя — математика Кондорсе. Его знаменитый «Парадокс» показал бессилие техники голосования в решении этических проблем. Это не по-

мешало ему самому голосовать в Конвенте и погибнуть по решению большинства в год террора. Через двести лет своей теоремой невозможности К. Эрроу снова доказал бессилие технических средств в принятии этических решений. Несмотря на то, что это доказательство было отмечено Нобелевской премией за 1972 год, попавшая в техническую ловушку наука пока не замечает этот этический парадокс.

Как известно, механистичное представление о знании-орудии стараниями классно-урочной системы обучения захватило теперь начальную, среднюю и высшую школу. Оно явно процветает лишь благодаря точно подмеченной еще Пушкиным духовной слабости человека: «Тьмы низких истин нам дороже нас возвышающий обман». В открытых студиях и мастерских парк-школы каждый ученик может реально отыскать себе своё живое дело, своё органичное знание, не соперничая с другими, а помогая им. Но при этом рушится главное орудие класс-школы — «возвышающий» нас над другими обман, связанный с якобы получаемым в школе каким-то особым «знанием». Этот обман обычно воплощается в виде оценок, зачётов, званий, аттестатов и дипломов, где часто прямо перечислены все составляющие нашего «высшего» статуса в отличие от тех, кто не имеет таких особых знаний и отметок в разных областях науки и культуры.

А ведь многие исследования (см., например, Эриха Фромма «Иметь или быть». М., 1990) ясно показали, что часто культурно-исторические явления (к числу которых обычно относят не только язык и знание, но и само сознание) оказываются по своей природе следствием тех или иных технических решений. По каким-то историческим причинам они начинают функционировать как организм и «развиваться», постепенно заполняя определенную экологическую нишу в культуре. Такова же, по-видимому, и природа знаковой модели языка, наглухо связанная с дискретной моделью знания. В этом легко убедиться, если всерьез рассмотреть понятие «средство», используемое в общепринятых допущениях типа «язык есть средство общения, а знания — главное средство анализа, принятия решений и т.п.».

Оказывается, это понятие допускает два разных толкования:

- языки и знания — это ОРУДИЯ общения и анализа, т.е. искусственно изготовляемые в результате целенаправленной деятельности объекты, внешние по отношению к индивиду, использующему их. Такова «инструментально-механическая» модель языка и знания как культурно-исторических явлений;

- языки и знания — это ОРГАНЫ общения и сознательного анализа мира, т.е. естественно развивающиеся в ходе жизнедеятельности организма системы. Они являются интегральной частью всякого индивида, использующего их в своем сознательном взаимодействии с миром. Такова «органическая модель» языка и знания как естественно-исторических явлений.

Весь школьный обман явно связан с тем непреложным фактом, что естественный язык и бытующее в обществе знание, которыми пользуется в жизни каждый конкретный индивид, объективно существуют до него и независимо от него. Это позволяет школе строить все свои пред-

ставления о знаниях на основе того или иного варианта инструментально-механической модели знания как орудия, которым человек якобы «овладевает» в результате процесса обучения. При этом рассуждения о природе самого человеческого знания обычно считаются довольно бесполезным занятием, особенно для практических нужд. Дело в том, что органическая модель знания и его развития никогда серьезно не анализировалась, ибо для физиологии понятие «орган» без возможности обращения к конкретному материальному объекту представляет собой умозрительное построение. При этом инструментальная модель знания накладывает интуитивно якобы вполне приемлемые ограничения на характер самого объекта, который легко фиксируется в речи. Речь же, в свою очередь, легко фиксируется в форме письменных текстов, как бы представляя в распоряжение исследователя практически неограниченный корпус элементов такого знания — «понятий» — в виде дискретных слов и терминов.

Именно этот аспект класс-школьного обмана ведет к провалу всех усилий школы снабдить учеников знаниями-орудиями, там где нужно развивать знания-органы, т.е. расширять личный опыт, как правильно считал Дж. Дьюи. Столь «невинная» теоретическая ошибка педагоги привела к вырождению массового образования в питомник наемной рабочей силы, которая вырастает не столько образованной, сколько просто послушной чужой воле. Дискретные знания-орудия (в виде текстов или элементарных умений) настолько въелись в плоть класс-школы, что не позволяют провести давно назревшую либеральную реформу школы. Оказывается, все усилия в этом плане неизбежно вырождаются в пустые декларации, пока мы все искренне верим, что без жёсткой программы усвоения таких орудий в школе воцарится стихийный беспо-

рядок. В погоне за тем же мифическим «порядком» в школьном образовании, к которому призывал Коменский, мы пытаемся как-то сохранить весь постылый авторитарный обман силовой техники обучения знаниям-орудиям. Опыт парк-школы показывает, что уже сейчас школа могла бы развивать у каждого ученика его личную, свою, резко отличную от других систему знаний-органов.

Науке нужна однозначность для того, чтобы принять какое-то техническое решение. При этом возникает монополия однозначности жёстко заданного пути, с которого нельзя свернуть без серьёзных потерь. О такой же опасности предупреждала и древняя притча о запретном плоде с дерева познания добра и зла. Библейский запрет вкушать готовые «плоды знания» указывал на ту же техническую ловушку: обилие чужих готовых решений особенно вредно там, где каждой личности надлежит создать для себя свой собственный мир духовных ценностей.

Теперь даже при анализе социальных проблем, например массовой безработицы, используется та же жесткая техническая логика чёрного ящика, где видно лишь то, что явно проявляется на «входе» и «выходе». В качестве решения предлагается переобучить безработного, переориентировать его занятие. Таким образом, в центре внимания оказывается внешний признак реальной профессии. Но конкретное занятие всегда было лишь динамичной составляющей свободного труда крестьянина или ремесленника. Значит, борьба постоянно направлена на следствия социальной патологии, а не на её причину: этическое выхолащивание целых поколений школами.

Только недавно появился концептуальный аппарат, который позволил провести более последовательный анализ этих проблем. История педагогики дает возможность аналогии. Предметная либерализация учебного процесса в пушкинском Ли-

цее вызвала перевод школы из жесткого технического режима в более мягкий и органичный за счет смены «залога»: лицеисты могли перейти из страдательного залога в действительный. Каждый из них, САМ выбирающий, чем и с кем ему сейчас заняться, уже больше не был объектом обучения, а становился его истинным субъектом. В Лицее негласно прошла легализация «мягких» учебных предметов, что сняло нужду в решении многих головоломок жёсткого образования с его вечными проблемами перегрузок, дисциплины и сетки часов. И не понадобилось разрабатывать особые (но всегда «жёсткие», а поэтому явно утопичные) программы для каждого из учащихся, над чем уже давно бьются многие педагоги.

Наши эксперименты подтвердили, что таким путём можно вернуть любую школу в реальную сферу услуг. Оказалось, что при этом не нужна даже ломка её материальной и социальной инфраструктуры, ибо сам отказ от жёсткой предметной клетки не требует упразднения устоявшейся модели организации знания. Более широкий диапазон неопределённости в действиях ученика позволит школе не декларировать, а реально обеспечить каждому ученику реализацию своих истинных (а не придуманных для него чиновником) интересов.

Как известно, всякому человеку интересно там, где он сам интересен. Эта простая истина позволила пересмотреть всю систему учебных ценностей, обеспечить более мягкое, человеческое отношение к учителю, школе и ученику. Лучше понимая этику (а не механику!) системы образования, можно оказать более действенную помощь этому не столько больному, сколько явно и очень болезненно переходящему в свое новое состояние органу социальной структуры. Эта идея метаморфоза — самопроизвольного превращения в нечто совсем иное — вполне естественна, когда мы рассуждаем о живых существах.

Там переход семени, яйца или икринки сначала в росток, цыплёнка или малька, а потом — в растение, петуха или рыбу никого не удивляет. Всем известно, что технические конструкции сами по себе могут лишь разрушаться. И чтобы допустить, что массовая школа сама куда-то стремится в своем развитии, нужно преодолеть мощный социальный миф, где идолом-мифоносителем (материальным воплощением доминанты) является не столько Учитель, сколько жесткий, явно условный Аттестат с его вполне реальными привилегиями.

Интересно, что сам отказ от стандартного аттестата лишает смысла почти все усилия учителя. Возникает ощущение той самой «пустой цели», которое в свое время помешало реализовать старую и мудрую французскую максиму: «Lorsque les maitres cesseront d'enseigner, les eleves pourront enfin apprendre» («Когда учителя перестанут учить, ученики смогут учиться»).

Чтобы вернуться к творческому развитию разума в нормах древней культуры ОПЫТА, школе требуется мягкая терапия. Последовательно проводя такую переориентацию (от ЗНАНИЯ к ОПЫТУ) даже самых обычных классно-урочных ритуалов, удастся создать и развить более либеральную школу. Правда, пока общество пользуется мифами культуры всемогущего знания и верит в чудеса науки, этот путь лечения будет выглядеть не очень эффективным, несмотря на его способность резко повысить творческий потенциал школы всех уровней.

Несмотря на 200 лет непрерывного ремонта, школьный механизм остается таким же, каким его создал Коменский. До сих пор продолжается принудительное кормление группы учащихся в стерильном пространстве класса стандартной и предварительно переваренной интеллектуальной пищей с постоянным отсевом нестандарта. Но если учесть биогенетическую природу всех органических систем, положение выглядит не столь безнадежно.

В природе «образование», аналогичное классно-урочному, получают личинки пчёл и муравьёв. Вместо полноценной особи, способной к автономному существованию и продолжению рода, такое «образование» с вполне определенным результатом — расщеплённой взрослой формы (имаго) — производит нечто вроде автономного органа для единого социального организма роя или муравейника — рабочую особь, солдата, самца, матку и т.д. В человеческом социуме этот принцип образования оказывается явно противоестественным, ибо соответствует генетическим задаткам не более двух-трёх процентов нормальных людей, способных питаться учебными ТЕКСТАМИ — уже переваренной интеллектуальной пищей. Остальные 97%, созданные для питания более натуральным способом, оказываются на 10–15 лет во всеобщем обязательном заключении, ибо они фактически лишаются возможности отыскать и освоить, а не «получить» в готовом виде адекватное развитие своим абсолютно субъективным способностям. Это неизбежно ведёт к хорошо всем известному выхолащиванию не только интеллектуально-творческих, но и морально-этических потенций учащихся.

На уровне структур, регулирующих потоки реальной информации, класс-школа ведет к неизбежной деградации этической нормы. Ведь давно известно, что пресловутый переход человека разумного (*homo sapiens*) в исполнительного делателя (*homo faber*) начинается с невинного стремления дикаря сразу получить осязаемый результат, в данном случае — какие-то конкретные знания. На уровне класс-школы это ведет к отказу от развития личностного знания. Вместо этого упор делается на ритуал прямого действия, на упражнения в использовании явных протезов — чужих знаний, препарированных в тексты и правила.

Экспансия административной системы публичного права на сферу действия част-

ного, гражданского права — это не чей-то злой умысел или недомыслие. Стойкость подобных заблуждений говорит о том, что эти проявления примитивного механицизма основаны на естественном стремлении к простой и единой концепции мира. В технической деятельности стали развиваться универсальные научные исчисления. Такие статические концептуальные структуры позволяют вполне надёжно вычислять, прогнозировать процессы самого различного уровня — от движения планет до взаимодействия атомов и молекул. Теперь с такими задачами справляется и машина, ибо здесь часто всё сводится к механической задаче — найти нужные формулы и их точно использовать. Совсем иное положение наблюдается там, где исследуются органические предметы и явления, где попытка использовать такие статические концептуальные структуры неизбежно приводит к анатомическому «анализу на мраморной плите».

В операционном плане истинное знание оборачивается полным «незнанием», на что указывал ещё Сократ в своем знаменитом «*Scio me nihil scire*» — «Знаю, что ничего не знаю». Об этом говорит и принятый в патентоведении принцип неочевидности изобретения — единственное вполне операционное определение «нового знания». Вытекающее отсюда следствие очевидности всякого органично существующего знания позволяет сформулировать фундаментальный для обучения вывод о перцептуальной немаркированности, неощутимости своего собственного, истинного, органичного знания. Как всякий другой орган (включая сердце и лёгкие), человеческое знание относится к особому классу органических структур, которые проявляются в личных ощущениях лишь при наличии той или иной патологии.

Этот закон принципиальной «неощутимости» нормального, здорового знания постоянно нарушается классно-уроч-

ной процедурой, механизм которой может оперировать лишь с механическими структурами вполне осязаемого и осязаемого (а значит, субъективно-патологического) знания. Именно поэтому класс-школа вынуждена опираться в основном на операции с текстами, неправомерно перенося макроструктуры «вербально-публичного» знания на микроуровень частного опыта. Такова природа школьного мифа, который замещает НОРМУ постоянного поиска своего, органичного, творческого знания явной ПАТОЛОГИЕЙ запоминания чужих текстов.

Навязывая единый набор учебных предметов и темп их освоения, класс-школа нарушает главный закон органического развития личности и переводит всё массовое образование в авторитарный режим. Он способен научить лишь точной исполнительности, что и принимается за достойный человека результат образования.

### **Почему надо начинать реконструкцию школы с преодоления мифов об образовании**

Все наши эксперименты с парковыми технологиями свидетельствуют о том, что в большинстве случаев вплоть до старших классов имеет место вполне «обратимое» выхолащивание творческих способностей. В учебных «вертикалях» всех открытых студий около 70% старших школьников очень быстро восстанавливали свои творческие возможности в условиях реальной заботы о младших. Вместе с тем важно подчеркнуть принципиальную утопичность всякой попытки «чётко спланировать» и поэтапно провести подобную реконструкцию системы массового образования. В наших силах только дать достаточно обоснованный и разносторонний прогноз возможных последствий применения такой законодательной терапии.

Всё это значит, что нужно будет рассматривать образование как органический процесс развития и всё более полную реализацию личных потенциалов каждого индивида. Для этого, как недавно выяснилось, понадобится преодолеть по крайней мере три прочно укоренившихся в европейской культуре мифа об образовании:

- о благотворности школьного принудительного обучения для умственного и морально-этического развития всякой личности (кто поверит, что именно такая умная школа делает из нас дураков?);

- о существовании объективного знания, которое якобы может быть представлено в каких-то специальных текстах в целях его успешной передачи и надёжного усвоения в учебных процедурах (кто поверит, что, усваивая чужие и очень правильные взгляды на мир, мы становимся не умнее, а глупее?);

- о необходимости ограничить свободу воли личности для усвоения нужного личности знания (кто поверит, что человек, особенно РЕБЁНОК, способен САМ найти и сформировать нужные ему лично знания, если ему немного ПОМОЧЬ в собственном поиске?).

Лишь получив надёжное (по меркам нынешнего «научного» знания) опровержение этих фундаментальных заблуждений, можно будет избавить массовую школу от пуповины унитарного образования, а значит, стимулировать её развитие в корпоративный орган, способный обеспечить каждому достаточно автономное развитие. Чтобы обрезать пуповину стандартного учебного плана, понадобится преодолеть синдром СТАНДАРТНОГО СЕРТИФИКАТА об образовании как материального воплощения идеи образования-статуса. Избавившись от монополии стандартных аттестатов и дипломов, система школьного образования сможет развиваться в действенную службу эффективного обеспечения самореализации личности, где удастся сменить:

- мазохизм поурочного «шмона» в опросах и экзаменах на гедонизм открытого личного поиска вопрошающего учащегося;

- интеллектуальную, социальную и материальную пустоту замкнутых учебных классов с фиксированным строевым составом на интеллектуальное, социальное и материальное богатство открытых учебных студий;

- казённую безысходность одноплановой класс-школы на живое разнообразие парк-школы открытых студий.

Подобные меры могут реально перевести учащегося из состояния объекта формирующего обучения в субъекта развивающего образования (просьба не путать с так называемым развивающим обучением). Для этого придется позаботиться о том, чтобы создать соответствующее правовое обеспечение, которое действительно позволит преодолеть административную систему школьной власти и подчинения. Лишь в этом случае сможет появиться совершенно иная, плохо стыкующаяся с идеями нынешнего школьного обучения полисубъектная система гражданской службы образования, где господствуют корпоративно-договорные отношения между равными субъектами права в этой сфере.

В замкнутой системе казённого цикла ШКОЛА — НАУКА — ИНДУСТРИЯ — ШКОЛА нет места критическому анализу на базе здравого смысла. Педагогика и психология входят в этот цикл на правах инструмента или даже «научного прикрытия» того беспредела, который творится в массовой школе. Надежда на «терпенье и труд» как источник творческого развития странно сочетается в массовой школе с постоянными призывами «подумать о душе», оставаясь в мире планового производства стандартных знаний и сознаний. Чтобы выйти из этого порочного круга, нужно разработать адекватную систему представлений об активном, живом (а

значит, способном к собственному росту и развитию) ЗНАНИИ-ОРГАНЕ. Лишь тогда можно будет обоснованно отказаться от тупости прямого планирования в образовании. Не нужно будет больше превращать живое знание в мертвую формальную «грамоту» — систему условных знаков — от букв и цифр до научных терминов. Грамота будет по-прежнему служить орудием доступа к чужому знанию через письменные тексты для РАЗВИТОГО сознания профессионала, но уже не сможет никого лишить собственной познавательной инициативы.

Чтобы решить прикладную задачу на современном уровне анализа ЖИВОГО ЗНАНИЯ, придётся вернуться к гносеологии Аристотелева номинализма. Как всю прочую натурфилософию, ее отверг рационализм науки Нового времени, когда она принялась выполнять социальный заказ класс-школы — создавать учебные предметы в терминах замкнутых исчислений Платонова реализма. Теперь нужен новый концептуальный аппарат, который позволит более эффективно описывать знание как процесс, отражающий умственную способность каждой личности по-своему видеть и членить мир. Только признавая особый статус внутренних, устанавливаемых личным способом членения мира границ, удаётся вернуть привычному представлению об информации её субъективную значимость.

До сих пор все бесспорные положения о частной, субъектной природе человеческого знания бытуют в основном на уровне художественных образов или расхожих метафор. Практически же используется вполне материальная концепция внешнего объективного знания, которое где-то кем-то добывается, хранится, используется и передается. Всякая попытка сделать его всеобщим достоянием неизбежно ведёт к образованию доминанты внешних границ, устанавливаемых чужим способом членения мира. Такие фиксиро-

ванные знания формулируются как правила рассудочной деятельности и устанавливаются репрессивными методами класс-школьного социализма.

Защитной реакцией всякого организма на такое силовое воздействие является переход развития в режим мертвящего привыкания, которое сходит за набор формальных знаний при школьной аттестации. Такое привыкание, как известно, связано с повышением порога чувствительности, утратой каких-то значимых различий, которые ранее могли привлекать внимание. Именно такое отупляющее воздействие оказывает на большинство учащихся идущий к ним извне поток чужой, плохо согласующейся с личными устремлениями каждого учащегося обязательной информации. Унитарную школу удовлетворяет образование, основанное на явной интеграции «пестроты» мира, который организуется по школьным предметам, темам, разделам, законам и правилам. Нормальное же развитие обычно ведёт к оживлению восприятия, что достигается снижением порога значимых различий. Так что истинное богатство живых знаний серьезно отличается от того, что предписывается школьной нормой расширения номенклатуры готовых чужих ответов на чужие же вопросы.

В норме интеллектуальное развитие ведёт к росту диапазона вопросов и значимых для личности контекстов за счёт того, что новые знания обеспечивают новые возможности по-своему расчленить мир в каждой ситуации. Этот макропедагогический подход дает возможность оценить и реальную опасность столь привычного «формализма» в массовом образовании. Именно выполняя свою, таким образом понятую просветительскую миссию, школа пытается перевести всякое человеческое знание в ранг «коллективной собственности», которая, как известно, является орудием принуждения. Формальная аттестация по внешнему зна-

нию снижает статус внутреннего знания до низменного уровня личного опыта. Таким путём школа исключает не только живое человеческое знание, но и себя из сферы действия гражданского права, которое обеспечивает действенную защиту личности на базе истинной (частной) собственности.

Вне этого действительно «священного» правового института невозможно гарантировать творческое полноправие личности. Здесь не могут помочь никакие словесные, терминологические и административные ухищрения, которые сопровождают произвол всякой тотальной аттестации. Все они — только орудия, карательные микроструктуры которых по своему компенсируют существующую авторитарную патологию на уровне макроструктур гражданского общества.

Всякая реальная модификация СОДЕРЖАНИЯ социальной активности (в нашем случае — «планового» образования) требует столь существенного изменения её ПРОЦЕДУР, что могут разрушаться и сами её СТРУКТУРЫ. Ни один нормальный (в том числе и социальный) организм такого не допустит, так что классно-урочная структура массовой школы превращает всякое нормальное человеческое знание в журдены в порядке самосохранения (пользуясь блестящей сатирой Мольера, мы называем журденом всякую пайку чужого знания, и прежде всего жёсткие компоненты школьного знания). Поэтому и не работают, остаются благими пожеланиями традиционно административные реформы образования, когда кем-то выдуманное «новое содержание» пытаются вливать в «старые мехи» тех же урочно-предметных процедур и структур класс-школы. Но изобрести и построить новые «мехи» для столь же случайно придуманного «нового содержания» — еще более ювенильная утопия. Альтернативные структуры парк-школ, процедуры открытых учебных студий и содержание «обращаемого» в них знания —

всё это должно возникнуть в результате творческого метаморфоза классной структуры каждой из школ.

Предлагаемая нами правовая терапия позволяет инициировать процесс органического метаморфоза — естественной конверсии административно-распределительной структуры в службу, способную обеспечить каждому клиенту максимальное участие в социальном процессе обращения знаний. Уже сам перевод массового образования в сферу частного права сразу же прекратит административную РАЗДАЧУ журденов и заставит каждого искать, формировать и «брать» (а не «получать») свое собственное личное образование. Точно так же, как частное «дело» развивается, лишь адекватно участвуя в социальном процессе оборота товаров и услуг, частное знание может успешно развиваться в интенсивном обороте знаний. На процедурном уровне это неизбежно приведёт к конверсии довольно бесполового, но именно этим и удобного, вечно «опрашиваемого» учащегося в статус ВОПРОШАЮЩЕГО СУБЪЕКТА, о чем, кстати, давно платонически мечтает всякая школа. Правда, класс-школе нужно, чтобы он жаждал обрести как можно больше припасенных в учебниках журденов, а вот открытой учебной студии годится человеческая любознательность как спрос, способный стимулировать предложение.

Такой подход позволяет не разрушать, а созидать, уважая сложившийся за триста лет социальный и культурный статус школьных структур и миллионов учителей. Ведь от каждой школы в отдельности, а не от ведомства, которое при этом исчезнет, потребуется ее собственная реакция на отмену монополии стандартного аттестата. Таким образом не декретируется, а только поощряется органическое развитие существующих структур школы. Она должна будет стать нормальным (а не бюрократическим) делом, сферой услуг, система которой позволяет постоянно кор-



ректировать свои процедуры в связи со спросом и предложением и динамикой содержания образования. Это позволяет предложить довольно экономную схему эффективных инноваций, основанных на гражданско-правовой перспективе массового образования, что может стимулировать развитие открытых учебных форм парк-школы, а значит, обеспечить разработку:

- такой структурной перспективы органического образования, которая позволит вернуть интеллектуальный престиж личному опыту, тем самым побуждая развитие глубинных процедур развивающего образования вместо поверхностных процедур формирующего вышколивания — принудкормления журденами;

- процедурного обеспечения, которое бы не препятствовало, а, наоборот, помогло переходу от замкнутого стандарта одноплановых журденов в содержании обучения к его открытому творческому разнообразию.

### **Как действуют механизмы подавления личности и как — органические процессы её развития**

Ни в одной цивилизованной стране нельзя лишить человека свободы распоряжаться своим имуществом и телом иначе как по решению суда. Даже в тех случаях, когда государство берет на себя заботу по содержанию престарелых и по лечению граждан, не столько закон, сколько сама мораль открытого гражданского общества строго следит за сугубо ЛИЧНЫМ использованием пенсионных и других общественных средств. Лишь самые тоталитарные режимы вместо денежных пенсий устраивают фаланстеры казарменного образца, а бесплатное здравоохранение низводят до убогой и обязательной диспансеризации. В таких казённых богадельнях, поликлиниках и больницах не клиент, а кто-то иной (обычно — ведом-

ственный чиновник) определяет ЛИЧНО ЕМУ нужный способ расходования выделяемых государством средств. В более демократичном обществе действуют жёсткие конституционные ограничения, которые исключают появление таких административно-распределительных патологий.

Задаваемая аттестатом номенклатура учебных ценностей лишает систему образования демократической защиты, а значит, возможности реального развития за счёт органичного оборота свободных знаний. Отсутствие гражданского контроля такой социальной системы требует административной компенсации, как любое другое нарушение принципа разделения властей. Без прямого рыночного контроля на уровне макроструктур обращения знаний неизбежно развитие лишь той или иной тоталитарной патологии.

Правовой абсурд госстандарта на аттестацию клиентов школы превращает образование из права в обязанность, но это почему-то не привлекает внимания вездливых юристов. А явный беспредел, который воцарился в содержании обучения под прикрытием казённых аттестатов, давно превратил массовое образование в пустой ритуал. Официальная педагогика игнорирует принципиальную невозможность для оператора школьного принудкормления сконструировать макроразумение из микросообщений. Педагогика используется школой лишь как «научное» прикрытие, которое снимает груз ответственности с тех, кто занят распределением свидетельств об исполнении начальной, средней или высшей школьной повинности.

Ссылка на высшие интересы науки позволяет учителям-предметникам не только сортировать учащихся по текущей и прочей успеваемости, но и стойко сносить проклятия моралистов. Подобные рассуждения мало интересуют реальных участников школьного производства, оза-

боченных выполнением учебных планов. При этом их действия мало похожи на нарушение каких-то норм или свобод. Это в экономике закон требует свободного рынка, в политике — свободы слова, совести, передвижения и т.п. Но в системе образования те же вполне демократичные законы как бы игнорируют весь комплекс ПРАВ личности.

Этому также способствует и государственная функция системы массового образования, которая жёстко контролируется властью даже тогда, когда её финансирование идёт не из государственных источников. Разорительное содержание огромной империи таких принудительных построений оправдывается тем фактом, что закон сделал начальное и среднее образование обязательным. Правда, при этом упускается из виду один существенный аспект, позволивший превратить право на образование в обязанность: не столько обязанность государства обеспечить каждому возможности для собственного развития, сколько обязанность гражданина отслужить свой срок в школе, как в армии, или отсидеть, как в тюрьме.

Российский опыт показал, что в экономике самым трудным делом оказался возврат к реальным, свободным ценам от явно абсурдных, но так крепко «фиксированных» в нашем сознании выдумок чиновников, что нам до сих пор неуютно жить без них. Реконверсия европейского образования, его возврат к органичным ценностям свободного знания может оказаться столь же болезненной процедурой для массового сознания, отравленного таким же ядом фиксированных (школьными прописями) объективных знаний.

Интересно, что свободные цены, так же как свободные знания, не исчезали из нашего обихода. Правда, те и другие действовали скрытно — в теневой экономике и в столь же теневом обращении личного опыта. На всех уровнях живого существуют более или менее циклические, но

непрерывные процессы развития. Организмы и их органы представляются нам особыми живыми объектами, которые постоянно находятся в процессе становления в отличие от предметов косной природы, где материальный объект может быть достаточно статичен и автономен. Это ясно даже детям, которые легко постигают различие в обращении с вещами и такими динамическими явлениями, как живые существа.

В обиходе все мы видим отличие мертвого механизма от организма, который живёт и развивается, а не конструируется. Почему же так трудно отказаться от технической концепции обучения, согласно которой школа действует именно как механизм — обрабатывающее производство, а не живая служба педагогических услуг?

Главный принцип организации всего живого уравнивает в правах не только мышцу с желудком или почку с мозгом, но и богачей с бедными, которые имеют один и тот же голос на свободном рынке. Будучи потребителями, все в конечном счете оказываются у общего кормила власти, устанавливая интегральный уровень и характер текущего спроса, которому система производства подчиняется без чиновных посредников на уровне распределения. Тот же интегральный режим управления характерен и для органической логодинамики человека (системы умственного развития): не только принятие решения, но и само развитие жизненного опыта личности подчиняется ее прямым потребностям, а не казенным предписаниям.

Приходится специально напоминать, что в наших представлениях активно действует не только субъективный опыт личности, но и весь исторический опыт человечества. Само сознание личности развивается, оперируя собственным опытом в режиме аналогового (прецедентного) логогенеза. Воображение — такой же исторический, рекурсивно-циклический про-

цесс, как всякий реальный органический генезис, где «результат, без пути к нему ведущего, есть лишь труп, оставивший тенденцию позади себя» (Гегель). Существенным компонентом всякого представления является именно «исторический логогенез» — опыт предков, унаследованный в аналоговых циклах всех видов общения поколений.

Механические процедуры классно-урочных обрядов заставляют нас забыть, что любая конечная номенклатура строится на основе мёртвых, фиктивных сущностей. Никто не станет спорить с тем, что реальное представление о руке, глазе или голове не может сформироваться вне контекста организма как непрерывного, обусловленного своей генетической природой процесса. Там, где действует такой контекст, даже классно-урочные ритуалы способствуют развитию у учеников нормального человеческого знания. Но силовая сущность класс-школы требует реализации иной, явно утопической системы умственного развития — её технической разновидности. Она опирается на сугубо механический принцип плано-принудительного распределения фиксированных прописей, которые сегодня есть в запасе у монопольного производителя знаний — современной науки. Дешевизна и действенность такой плановой логодинамики столь же обманчивы, как эффективность плановой экономики и иного подневольного труда.

В отличие от технического прогресса, органическое развитие идет в особой среде — открытых группах вариативного симбиоза (в циклах размножения, рождения, созревания) отдельных особей. В глобальных циклах жизни эти системы открытого доступа обеспечивают интегральный эффект выполняемого каждым организмом своего, личного выбора. В нашей культуре такой системой является денежное обращение, чьи циклы купли и продажи обеспечивают каждому субъекту рынка постоп-

янный доступ к точкам открытого выбора. Если бы школа вовремя выбралась из своей класс-клетки, она давно бы стала мощной открытой системой. А пока она действует как закрытый распределитель, который ведёт к известной защитной реакции — вынужденному переходу социального организма из нормы развития в режим выживания, как точно определил это явление С.Л. Соловейчик. Эта искажённая этика развития ломает главную норму жизни — норму Открытого Симбиоза, которую на Западе когда-то звали «Гармонией Космоса», а на Востоке — «Нирваной» (растворением в других).

Полноценное развитие всегда требует целостного цикла открытого симбиоза. Природный цикл развития идёт под внутренним контролем личного спроса. Поэтому школьный механизм принудительного кормления текстами учебников не меняет природу развития сознания, но резко ограничивает его. Наш опыт иной организации образовательных процессов показал, что в пространстве реальных поступков, где каждый свободно принимает на себя (сейчас и здесь) функциональную роль младшего или старшего, максимальный учебный эффект даёт, как правило, роль старшего. Ему приходится совершать самое большое число поступков. Но вне рамок свободного выбора и поступков возникает авторитарная система, где царят отношения подчинения. В класс-школе этому способствует специально создаваемый дефицит времени и пространства для нормального общения. Ведь там сама социальная структура (учитель—ученики) предполагает административные отношения власти и подчинения. В нормах природосообразности образования (подхода, рассматривающего весь процесс в естественной динамике его развития) требования Дьюи и его последователей всемерно стимулировать свободное развитие личности ученика в класс-школе — это только бессмысленное заклинание. Всякая реаль-

ная попытка в этом плане обречена, ибо она неизбежно связана с разрушением авторитарной структуры класса, школы и всего социального организма унитарного образования.

### **Как избежать конфликтов живого и мёртвого знания**

Вскрытые в нашем исследовании правовые, психологические, познавательные и морально-этические аспекты классно-урочной патологии механического вышколивания требуют очень осмрительного и профессионального подхода к попыткам её преодоления. Эффективно воздействовать на школу можно, лишь активно стимулируя органическую конверсию, то есть метаморфоз всего ювенильного организма массового образования в более адекватную для развития каждой отдельной личности систему. Вполне вероятно, что именно такой путь обеспечит искомый приоритет прав человека. Это будет способствовать преодолению многих сугубо «пограничных» конфликтов. Ведь атавизм групповой исключительности вызывается той или иной разновидностью тоталитарной, принятой именно в классно-урочной школе манипуляции человеческим сознанием. Лозунги Общего Блага, Общего Дела и Общей Судьбы одинаково используются политическими и мафиозными структурами (сравните: Коза Ностра — Наше Дело), чтобы обеспечить «право» на попрание интересов личности во имя мифической «общей» цели. Чтобы реально защитить права человека, нужно знать, как превратить школу из орудия массовой прополки интеллектов в орган их развития.

На уровне непосредственно заинтересованных лиц (учеников, учителей, учёных и администраторов разного ранга) понимание этой концептуальной перспективы пока мешают лишь несколько стойких идеологических заблуждений. Для их пре-

одоления понадобилось разработать особый, скорее естественно-исторический, чем научный, ракурс анализа. Он позволяет представить многие стойкие заблуждения механического порядка как явные ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ парадоксы, противоречия и патологии. Эта необычная для естественных наук функционально-историческая перспектива позволяет избежать углубляющегося разрыва фундаментального (биологического) и прикладного (медицинского, педагогического) знания там, где давно уже действуют две разные и мало связанные теории. Дело часто доходит до того, что новые парадигмы оказываются интересны только самим теоретикам, тогда как практики убеждены, что могут спокойно без них обойтись.

К примеру, в одной из публикаций на данную тему излагаются два диаметрально противоположных взгляда. Это не мешает их авторам действовать на основе одной и той же примитивной физиологической модели обучения как принудкормления чужими готовыми знаниями. Биверли Вулф из Массачусетского университета считает, что нужна новая единая парадигма обучения, ибо пока что ей приходится использовать три (часто несовместимые) концепции: конструктивного обучения понятиям, ситуативного — простым навыкам и бихевиористского — при обучении классификациям. Роджер Шэнк из Северо-Западного университета (Иллинойс) считает, что никаких теорий вообще больше не нужно, потому что всякое обучение происходит лишь в практической парадигме «learning-by-doing» — обучения в действии. Он верит в «failure-driven-learning» — обучение на ошибках. Именно в этой точке совпадает не только реальная практика обоих профессионалов, но и всех видов вышколивания, независимо от того, какими фиговыми листьями прикрывается отсутствие адекватной парадигмы обучения в психологии, педагогике и кибернетике.

Всякий школьный курс основан на том, что ученика заставляют совершать ошибки, поступать вопреки каким-то искусственным правилам использования абстрактных понятий, вещей или их классов. За это его тем или иным способом наказывают, стимулируя защитную реакцию, создавая вторичный стимул, поощрение за точное, безошибочное выполнение любого (даже вполне бессмысленного для учащегося) задания — от выведения палочек при обучении письму до выполнения алгоритма решения физической, математической или химической задачи, которая может быть функционально интересной лишь профессионалу. Вполне естественно, что в замкнутом пространстве такой деятельности может развиваться всё что угодно, кроме смелого, открытого взгляда на мир, что так нужно каждой личности. И весь этот театр абсурда существует и процветает не благодаря чьему-то высокомерному пренебрежению теорией, а из-за простой исторической ошибки в общей теории обучения и образования. На подобные ошибки не обращает внимания современная, разбитая на департаменты по предметам, дисциплинам, структурам и формальным исчислениям наука.

Современным математикам, логикам, психологам и педагогам кажется пустым делом рассуждение о плотно упакованном Космосе Аристотеля и пустом Универсуме Платона, а не только о том, кто из них был чьим учеником. Столь же небрежно относится и Б. Вулф к исторической проблеме появления классно-урочной школы, которая, по её мнению, развилась после промышленной революции, когда в промышленных городах появилось большое число учащихся, которых надо было обучать в одной группе. До этого образование получали один на один с наставником, в ученичестве у мастера. В наших условиях с огромным городским населением нет возможности обеспечить каждому своего мастера-наставника. Со-

ответственно, предлагается изменить обстановку в классе за счет того, что роль учителя теперь будет выполнять компьютер. Думаю, результат подобного механического анализа не изменится, если его автор узнает, что класс-школа появилась за два века до промышленной революции и была скорее ее причиной, чем следствием. Лишь более функциональный, эпигенетический анализ таких исторических фактов позволяет выйти из этого порочного круга.

Реальные акты деятельности всякого развивающегося организма могут полностью опираться на его структуру лишь при условии, что сама структура развивается как функция (результат) той же деятельности. Именно подобная «органическая цикличность» лежит в основе всех проявлений основного биогенетического закона, начиная с формулы Геккеля (онтогенез повторяет филогенез), прагматического принципа Пирса (существовать — значит быть полезным) и кончая положением Гегеля о практике как критерии истины или обиходной банальностью — «жизнь научит». Из этого довольно тривиального принципа биогенетической природы всякого органического развития следует ряд нетривиальных выводов о ложности многих «практических» моделей, в которых постулируется существование каких-то особых механизмов, органов, способностей, условий и периодов развития.

К таким механистическим мифам относятся и вполне респектабельные данные о функциях хромосом и генов, где якобы хранится особый проектный ДНК-текст, определяющий развитие-сборку всякой особи. Сюда можно включить и расхожее мнение об интеллектуальных функциях памяти, гласящее, что дурака делает его «плохая» память, в которую можно поместить все что угодно, если она «хорошая». Самый распространенный миф такого рода требует противопоставлять науку, теорию, школу жизни, где предсто-

ит действовать знаниям и интеллектам, сформированным в этих «развивающих» сферах. Лишь недавно (и без особого ликования) биологи уяснили, что «вещество наследственности» и весь генетический аппарат работает постоянно, обеспечивая согласованность всех аспектов жизнедеятельности, включая банальный обмен веществ. Память оказалась органом, скорее защищающим организм от неадекватного развития: при помощи оригинального механизма «забывания» она действует как буфер, который мешает усвоению того, что туда попадает, а не способствует ему.

Генетика давно опирается на негласный ВИС-постулат, согласно ему в живой природе действует общий Запрет на необратимое изменение (ВИС — Van on the Irreversible Change). На всех уровнях развития существует тот или иной защитный механизм, который обеспечивают особые ювенильные («молодильные» — не дающие организму быстро состариться) гены и гормоны.

Один из таких генов, как недавно было установлено физиологами, следит за сохранением «пластичности ментального пространства» органичного развития. Он обеспечивает детскую чистоту нашей памяти, которая сильна не столько запоминанием, сколько способностью забывать все, что не очень существенно для организма. Будучи органом развития, память обеспечивает нормальное взаимодействие организма с его средой простым и надежным способом. Она действует как модератор, укротитель темпа реализации (а значит — необратимого «расхода») того или иного генетического РЕСУРСА развития. Вполне вероятно, что всякое адаптивное развитие требует поддержки такого ювенильного генамодератора (ЮГМ), который позволяет затормозить любой процесс роста. К сожалению, ЮГМ-эффект настолько органичен и универсален, что мы давно перестали его замечать, часто принимая его проявление за какую-то пато-

логию развития вроде слабой, «плохой» памяти.

Чтобы не подрывать духовное здоровье учащихся, надо отказаться от опоры обучения на запоминание и усвоение готовых знаний. А это значит, что школе придется обеспечивать ученику иную возможность — самому искать и находить то, что отвечает его природе, легко переходя от одного занятия к другому. Для этого необходимо преодолеть силовую (классно-урочную) организацию школьного обучения и заменить ее более либеральной.

На ранних этапах адаптивного развития организма такая «техническая зависимость» может привести к патологии — атрофии многих важных функций и способностей личности. Правда, на уровне использования «материальной» техники этот вредный для развития ребенка эффект в какой-то мере редуцируется самой ВИС-природой психики ребенка. При этом ВИС-запрет на необратимые изменения неявно признают и сами родители, когда они смиряются с капризами ребенка, его рассеянным вниманием и бродячими склонностями. Здесь ювенильный ген-модератор активно действует не только на уровне забывчивой памяти или изменчивой системы интересов и ценностей, но и на уровне «кочевого» поведения. Как видно, полноценное становление личности слабо совместимо с классно-урочной техникой обучения, где постоянно идет разделение властных функций в режиме «я — начальник, ты — дурак». Правда, как это всегда делается в технических расчетах, все школьные планы формулируются педагогами в более абстрактных терминах. Там действует «типовой» (а точнее — эфемерно идеальный) учитель и ученик.

Видимо, настала пора признать необоснованность претензий дидактики и примитивного классно-урочного механизма школы на роль системы массового образования, якобы обеспечивающего целенаправленное формирование челове-

ского сознания. Реально идущий биогенез личного сознания лишь уродуется в казарменных условиях, которые неизбежно навязываются структурой класс-школы. Так же как память сильна забыванием, класс-школа бывает ПОЛЕЗНА лишь в том же плане ОБРАТИМОСТИ, там, где можно на короткое время научиться тому, что важно и нужно лишь сию минуту.

С тех пор как Эрих Фромм обратил внимание на патологичность МОДУСА ОБЛАДАНИЯ, если им «для удобства» замещается норма МОДУСА БЫТИЯ, у социологов стало общим местом утверждение об ущербности многих замкнутых структур. Именно замкнутые системы (о которых идет речь во втором законе термодинамики) неизбежно переводят живое в мертвое — то, что должно функционировать в режиме модуса бытия, в заведомо неэффективный (но гораздо более ОСЯЗАЕМЫЙ — «возьмешь в руки, маешь вещь») модус обладания. На имущественном уровне разрушительные потенции патологии модуса обладания удаётся умерить законом. Однако в социально-этическом плане, где идёт формирование личности, многоликие проявления модуса обладания обычно скрываются под невинной маской сиюминутной необходимости или даже чего-то похожего на невинную синонимии выражений «у меня есть» и «я имею». Точно так же невинно и даже «благоворно» выглядят такие социальные структуры, как класс-школа, которые реально обеспечивают ВОССОЗДАНИЕ ПАТОЛОГИИ ЗАМКНУТОСТИ в структуре социума со всеми её якобы НЕИЗБЕЖНЫМИ социальными, национальными и прочими конфликтами.

В погоне за прямой ТАКТИЧЕСКОЙ выгодой чисто ТЕХНИЧЕСКОГО порядка переход на замкнутые и потому «легко обозримые» структуры ПЛАНОВОГО хозяйства, производства, образования и даже национальной политики неизбежно приводит к подмене действенных ГЛУБИН-

НЫХ процедур той или иной разновидностью ПОВЕРХНОСТНЫХ, создающих видимость дела. Нет ничего нового в такой постановке столь вечной проблемы временных или вынужденных паллиативов — использования существующего арсенала удобных, хотя и заведомо механических структур, вместо нужных, но слишком сложных или неудобных органических структур, которые обеспечили бы адекватные глубинные процедуры воздействия. При этом упускается из виду опасный эффект накопления создаваемой патологии, которая часто проявляется самым неожиданным образом. Характерным примером представляются мелкие недостатки поверхностных процедур всевозможных ОБЪЕКТИВНЫХ экзаменов на тот или иной социальный статус, сквозь которые каждый вынужден проходить в течение жизни. Сам принцип механического сопоставления несопоставимого, а также ранжирования абсолютных ценностей органической и духовной природы давно не вызывает возмущения. Недостатки усматриваются в том, что экзаменационные процедуры оказываются не вполне ОБЪЕКТИВНЫМИ, т.е. не полностью механическими.

Ученик в классе не только постоянно проверяется на соответствие стандартным параметрам развития, он понуждается к этому учебником, планом и расписанием, типично прокрустовыми методами. О развитии здесь приходится говорить с натяжкой. Но самая главная, глубинная конверсия тестовых процедур связана с их переходом из объективного в сугубо субъективный план. Всякие «объективные» показатели тестов и экзаменов используются не только для внешней аттестации и оценки учителем результатов формирующего обучения, но и для сугубо внутреннего использования — якобы для того, чтобы ощутить результаты собственного развития. Их механическая неадекватность приводит к тому, что у учащегося складывается ложное впечатление

о собственных потенциях. Ничего подобного не наблюдается в условиях открытой студии, где каждый имеет возможность по мере необходимости проводить свой собственный «субъективный» тест самым древним и простым способом, каким фиксируется, например, рост ребенка, — пометками на косяке.

Такое диагностическое повторение нужно отличать от «закрепления», распостраненного в механистической дидактике. О такой тупой зубрежке еще в средние века говаривали: «*Repetitio est mater studiorum et perfugium stultorum*» («...и прибежище для дураков»). Творческая процедура «этюдного» повторения обычно выполняется с большим удовольствием, ибо в реальном центре внимания здесь оказывается фиксация (различие с тем, чем ты сам был прежде). Механическое повторение быстро утомляет, ибо требует усилия воли, чтобы направить внимание на достижение совпадения с чужим образцом. Именно отсутствие чужого образца для подражания делает диагностическую процедуру «субъективного экзамена» гораздо более органичной, эффективной и столь разнообразной, что каждый может найти для себя собственный вариант её исполнения. Именно этими мощными потенциями глубинных процедур органического развития обычно пользуются талантливые педагоги, ПРЕОДОЛЕВАЯ на своих занятиях давление механических структур класс-школы.

Отнимая у школьника возможность увидеть мир по-своему, силовая класс-школа мешает ему создать себе свою особую эконишу. На этот вредный эффект массового образования указывали еще Жан-Жак Руссо и Лев Толстой, а Альберт Швейцер вообще выступал против повального обучения грамоте туземцев, «которых нельзя обеспечить должностями писарей».

Как всякая другая монополия, всеобщая обязательная грамота порождает свою, теперь вполне ощутимую, социаль-

ную ТИРАНИЮ. Она не только объявляет, но реально делает второсортными людей, к ней не очень склонных. Культурный, социальный и даже этнический эффект этого вредного мифа прогрессистов проявляется во всех нынешних конфликтах — от безработицы до нацизма и терроризма в странах третьего мира, где открыли много школ, но мало фабрик для их выпускников. Как многие другие табу, сакральный статус грамоты держится на ложной этической посылке: грамота — только добро. Но будучи чисто техническим изобретением, письмо и чтение (составление текстов и восстановление речи по ним) помогают преодолеть какое-то вполне естественное ограничение, в данном случае — речевого общения.

Снимая запрет природы, ограничившей акт речевого общения рамками актуального контакта партнеров — непременным условием «здесь и сейчас», всеобщая грамота лишает смысла и природный же способ преодоления этого запрета. Ведь и до её появления «все знали обо всём» за счёт более интенсивного режима устного общения между личностями и поколениями. Не исключено, что духовная разобщённость не только соседей, но также «отцов и детей» — одно из таких вредных следствий повальной грамоты. Она неизбежно шунтирует, отключает важные аспекты многопланового духовного развития личности в сообществе. Память, сообразительность и общительность теперь получают слабое развитие в духовной среде унитарного знания.

### **«Инструментальный» порок школьного строя**

В практической жизни мало кто сомневается, что социальные системы всех уровней — от семьи до государства — развиваются в той же генетической перспективе, что и прочие живые организмы и их ценозы. Физиология генетиче-



ского развития (в отличие от техники обработки и конструирования) опирается на процессы размножения и органичной дифференциации функций на разных уровнях субъектов развития. Такими СУБЪЕКТАМИ (в отличие от ОБЪЕКТОВ технического порядка) являются все живые системы: от клеток, тканей, органов, особей, их популяций и ценозов до торговых фирм, школ и других вполне казённых заведений. Лишь мощная мифология социально-технического прогресса заставляет нас видеть в социальных структурах результат тех или иных актов целенаправленного конструирования. Вот почему мы всё ещё пытаемся спроектировать и построить то, что можно лишь посеять и вырастить.

В такой генетической перспективе акт «учреждения» любой социальной структуры — это даже не «зачатие» социального организма, а только «посев» его семян, которые могут и не взойти. Но в рамках технической идеологии разработки таких структур столь печальный исход не предусмотрен, поэтому все практические неудачи приходится списывать на недостатки проекта или его финансирования. А само социальное «проектирование» (которое лежит в основе составления и выполнения не только учебных программ) проводится в рамках идеологии якобы «конечного» эффекта. Здесь не важно, как вырыть яму: воспользоваться самому лопатой или несколькими лопатами в руках землекопов или услугами особой фирмы. При этом сугубо техническая перспектива орудия незаметно становится основой анализа, в котором артель землекопов или фирма — такие же орудия, как любая лопата. Опасность столь «инструменталистских» заблуждений известна со времен рабства: они приводят к тирании, ибо не учитывают сугубо социальную природу использования чужой услуги.

Устанавливая режим абсолютной ценности единых и очень «объективных»

истин казённого знания, класс-школа лишает ценности именно то, что тщетно пытается развить, — своё, личное и потому всегда ОСОБОЕ ЗНАНИЕ каждого ученика. Если необычный вопрос дошкольника ещё связывают с «детской» прозорливостью, то такой же вопрос ученика (особенно в классе) считается только «глупым». Всеобщее школьное образование выводит из обращения главную ценность каждой личности — её самобытный взгляд на мир. Вместо этого появилось организованное в формальные исчисления «писаное знание», которым способны реально овладеть лишь очень немногие. Так к прежнему, имущественному, расслоению общества школьная сортировка добавляет новый параметр: официальное деление на «умных» и «глупых».

### **Техника драйвера подменила этику лидера**

Классно-урочный строй массового образования основан на режиме драйвера (то есть «водилы» и «погонялы») на всех уровнях иерархии управления — от министра до ученика все действуют под жестким присмотром и по команде «сверху»: по учебному плану, программе, расписанию, звонку... Приписывая главный учебный эффект образования творческой деятельности педагога, школа прячет его сугубо операторские функции при механизме унитарной обработки контингента учащихся. Вежливо объявляя учителя Творцом и Мастером, а ученика — Личностью и центральной фигурой учебного процесса, школьная система ничем не рискует.

Возведенный в норму обучения принцип драйвера принуждает всех и каждого строго выполнять свою роль в ритуальном действе, независимо от положения в системе, личных устремлений и от провозглашаемых школой благородных целей. Система единых команд драйвера растворена в самой инфраструктуре

класс-школы: от единого учебника, классной доски и парты до звонка и оценки.

Все это давно и верно служит не «усвоению знаний», которые якобы содержатся в учебниках, не развитию личности, а главному делу класс-школы — всемерно укрощению человеческого духа.

Никто не спорит с расхожим утверждением насчёт того, что главный ресурс всякого сообщества — это высокий уровень народного образования. Больше всего об этом говорят чиновники, когда им нужно выбить из государства новые средства на вечно нищую школу. Но побираясь, школа всегда будет жить в нужде. Это подневольное положение вполне всех устраивает, иначе почему бы не дать ей возможности разбогатеть, зарабатывая себе на жизнь?

Нет, школа давно действует как закрытый распределитель, отпуская пайки знаний по сугубо казённым указаниям, хотя и притворяется чем-то совсем иным. Именно силовая природа классно-урочного образования мешает ей стать богатой сферой услуг: кто станет платить за явное насилие над собой? Так возникает особая этика и психика «вечной нужды».

Интересно, что даже такой явный источник народного богатства, как земля, становится убыточным занятием для земледельца там, где власть (а не свободный рынок) начинает регулировать цену на его продукцию. Эта странная нищета — явный синдром Замкнутого Силового Распределения, который порождает и вполне рабскую идеологию нищеты. Этот эффект необратим, пока не удастся снять сам силовой блок, как это иногда удаётся сделать в экологии и экономике. В сфере образования этот силовой блок мешает нормальному приросту капитала знаний «с оборота».

То, что школьные знания обычно используются учениками лишь на опросах и экзаменах, вскрывает природу столь мощного воздействия классно-урочного ме-

ханизма на целые поколения. Структура школьного механизма опирается на мощный человеческий инстинкт — стремление к осязаемому личному успеху. Здесь он реализуется в ритуалах относительной (не столько по знанию, сколько по прилежанию) оценки членов группы. Вот почему именно аттестация учеников — их сортировка по единой шкале социального статуса от первоклассника до доктора наук — становится главной доминантой всего учебного процесса. Подчеркнём, что все школьные ритуалы прочно завязаны не на выявление того, кто умнее в своём деле, а того, кто глупее в чужом. Все мы испытали этот почти животный страх быть уличенным в такой «глупости», который лежит в основе сугубо усмирительного эффекта класс-школы. А всерьёз занятые школой победители этих странных состязаний (самые «умные» в чужом деле) неизбежно списывают все явные проявления этой патологии развития на какие-то частные недочёты ритуалов.

Для якобы объективного отбора и распределения людей по социальному статусу требуется столь же строгий устав, как для всех иных прямых исполнителей чужих требований, приказаний и приговоров. Их функции всё чаще передаются техническим устройствам. Такая механизация позволяет резко сократить круг общения. Когда-то учитель был личностью, составлявшей рабочее пространство каждого ученика, которому теперь в классе положено видеть лишь учительское лицо в обрамлении безликих затылков одноклассников. Более того, вместо учителя все чаще работает экран или дисплей компьютера, который лишен человеческого субъективизма, столь вредного для непрерывного процесса «объективной» аттестации.

Десять-двенадцать лет непрерывного публичного допроса в классе заставляют забыть, что жёсткий единый план полезен лишь в технике, в обществе — это дорога

к рабству. Школа как будто нарочно путает цель деятельности с одним из средств её достижения, устраивая дорогие и вредные массовые перевозки там, где нужны лишь ясные дорожные знаки, действительно облегчающие каждому собственное движение к цели. В системе класс-школы личная цель официально подменяется жёстким учебным планом, выполнение которого гарантирует получение привилегии в виде аттестата или диплома.

Приманка более высокого статуса компенсирует даже явный правовой абсурд прямого школьного принуждения. Оно заставляет всех двигаться в едином строю класса к общему, официально утверждённому стандарту. Невинными издержками планового производства считаются и вполне идиотические попытки свести развитие сознания личности к тупым процедурам его конструирования из частей учебного плана, программ учебника, написания.

Лишённые познавательной инициативы выпускники школ вместе со стандартным аттестатом получают не столько реальные знания, сколько грамоту — умение оперировать условными знаками типа букв, цифр или терминов, выдаваемых за научную абстракцию. Стремясь сразу получить осязаемый результат учебного воздействия, школа разрушает органический цикл активного (поискового) развития структур сознания. Трудно вернуться в свободный цикл обращения своего личного знания из рабского оборота готового набора учебных формул. Годы такого силового воздействия неизбежно приводят к утрате учащимися их природных способностей.

Механическая идеология человеческого знания давно привела к вырождению всякого официального образования в систему тех или иных формальных ритуалов, которые лишь внешне схожи с процессами органического развития. Формальные ритуалы делают, например, из мужчины и женщины супругов, присва-

ивая им новый функциональный статус в такой же аттестационной процедуре, как и любые административные назначения на должность, присвоение научных степеней, ученых званий, получение дипломов и свидетельств об образовании. Как известно, экзамены, выборы, обсуждения, голосования и решения, принимаемые на основании многих писаных и неписаных законов, чаще всего вырождаются в формальные процедуры, которые служат камуфляжем произвольных или даже своекорыстных действий. Социологи давно установили, что реальная функция легко превращается в формальный статус, в ритуал, пустую роль, если в функциональной структуре выхолащивается её суть.

В социуме действует неумолимый закон природы — вырождение функциональных структур, которые вовремя не преобразуются по ходу развития (или другого стойкого изменения) операционной среды. В живой природе столь инерционные атавизмы довольно редки именно потому, что там действуют специальные механизмы, которые препятствуют появлению такой патологии развития. Избавиться от груза необратимых изменений организма, приводящих к появлению структур, лишённых функциональной нагрузки, позволяют особые функциональные системы типа памяти.

Вполне вероятно, что разделение властей в правовом обществе — такая же гигиена и терапия на социальном уровне, как разделение функций между отдельными специализированными органами на физиологическом уровне жизни. Школьный организм поражён «возрастной» патологией унитарности — лишь самые примитивные биосистемы (типа вирусов) могут сохранять унитарно-командный механизм взаимодействия компонентов. Все остальные развиваются (как в филогенезе, так и в онтогенезе) за счёт «симбиотического» разделения функций. Не исключено, что симбиоз лежит в ос-

нове генезиса даже одноклеточных организмов, не говоря о многоклеточных и социальных системах. Эта функционально-генетическая перспектива позволяет создать истинно интегральный подход, который опирается на единые законы развития на всех уровнях гетерархии — от органеллы и клетки до биосферы. Правда, требуется духовное усилие, чтобы отказаться от механистического (и явно ложного, согласно второму началу термодинамики) представления об организме как о замкнутой физической системе. Но игра стоит свеч — открытая система организма-универсума позволяет увидеть:

- внешнюю среду любого организма как его собственную динамическую периферию, которая существенно формируется самим организмом в ходе своего развития;

- внутреннюю среду организма как динамическую периферию других симбиотически взаимодействующих особей — от органеллы до органа;

- вместо механической иерархии функциональных систем и подсистем — принципиально нередуцируемую гетерархию живого как сеть симбиотической кооперации;

- вместо жесткой нейрологии — мягкую эндокринологию как глобальную систему интегральной регуляции, где вместо рациона команд «сверху» используется эндокринный принцип свободного доступа и персонального выбора «снизу».

### **Школе придётся принять обиходный плюрализм мнений за надёжное знание**

Только вернувшись в Аристотелев микрокосм, можно всерьёз оперировать более натуральными представлениями всех органических сущностей. Вполне интегральные определения не только органа, но и всякой иной целостной составляющей организма могут быть получены

за счёт рассмотрения каждой из них как его монофункциональной перспективы. Другими словами, нога, глаз, печень рассматриваются (даже в обиходе) не как отдельные части организма, а как его двигательные, зрительные или очистительные ЦЕНТРЫ. Этим Аристотелевым путем упорядочения мира пользуется не только наш здравый смысл, но и всякий естественный язык, где именно так формируется нарицательное имя из собственного. А явно вычислительное требование «эксплицитной однозначности» научной терминологии предполагает запрет на такое развитие имен в сторону «имплицитного упорядочения» части через целое (ср. «implicate order» Давида Бома).

Только интенсивное развитие современной логогенетики «мягкого знания» показало пагубность мифа о том, что достижения наук можно приписать этому примитивному механизму вербального общения при помощи собственных имен. Эти выводы обычно выглядят абстрактными рассуждениями философского порядка лишь потому, что они не укладываются в рамки проблематики наук Нового времени. Но можно легко показать, что такая смена концептуальной перспективы ведёт к самым существенным сдвигам вполне практических стереотипов нашего поведения и психических установок.

В нормальной Аристотелевой логике обиходного языка нервная, пищеварительная или кровеносная система организма оказывается такой же сущностью, что и отдельная органелла, клетка, особь, личность, учреждение или государство. Различие здесь лишь в уровне и способе членораздельности органического мира. Например, более последовательный ракурс личности как микрокосма, где вместо социального окружения действует своя собственная периферия, резко меняет не только научные представления о собственности, но многие обиходные взгляды на то, что значит «дать», «отдать» (ли-

шиться) и «взять» (получить). Труднее всего совместить этот эгоцентрический взгляд на мир с его альтруистическим следствием — каждый из нас является интегральным элементом динамической периферии всякой другой личности, входящей в наше социальное окружение. Вот почему в обществе действует не одноплановая иерархия власти и подчинения, а многоплановая гетерархия любви, уважения и прочих моральных ценностей.

Все религиозные заповеди (как и категорический императив Канта) вытекают из того «рефлексивного» факта, что другие люди составляют собственный Космос (Umwelt) личности.

Отдавая что-то им нужное, я этого не лишаясь, а перевожу со своей ближней периферии в более дальнюю, укрепляя её. Отбирая у них что-то, я только перевожу это со своей дальней периферии в ближнюю, часто перегружая свою меру ответственности. Такое понимание позволяет придать вполне прагматичные очертания религиозно-поэтическим максимам вроде «Что ты роздал — твоё, что сберёг — то навеки пропало».

Нам удалось на уровне прямого эксперимента поколебать прочную веру в благотворность педагогического воздействия. Для этого понадобилось надёжно и убедительно разделить ритуал и функцию, то есть принудительную и свободную, факкультативную части стандартного учебного процесса. Так появилась возможность проверить их сравнительную эффективность в радикальном учебном эксперименте и тем самым привлечь в продуктивный анализ множество косвенных данных, которые свидетельствуют о бесплодности словесной репродукции, лежащей в основе школьного знания. До сих пор аналогичные попытки разбивались об отсутствие надлежащих по чистоте процедур.

Показательными стали методы обучения иностранному языку за счет имитационных процедур прямого заучива-

ния иноязычных текстов. В одном из экспериментов испытуемым предлагалась для воспроизведения лингафонная запись сорока английских двухминутных сценок. Задание содержало два вида информации: содержательную, которая жёстко давалась русским письменным текстом перед глазами испытуемого, и звуковую, где каждый был волен произносить то, что ему казалось подходящим в данный момент. Примерно за 100 часов такой интенсивной работы все испытуемые успешно обучались ТОЧНО и вполне осмысленно воспроизводить поток беглой английской речи общим объемом 80 минут звучания. Но ни один из испытуемых не усвоил ни единого иностранного слова, ибо вне заданного контекста сценки не был в состоянии узнать ни одного слова или выражения, которым только что бойко пользовался в режиме словесной репродукции.

Однако на уровне овладения орфоэпической (произносительной) нормой английского языка произошло истинное и очень эффективное обучение. Поставленные в условия свободного поиска своего собственного, ЧАСТНОГО способа организации звукового потока, все без исключения испытуемые получили возможность активно обогащать и развивать свои «фонетические» потенции. Предложенная процедура СВОБОДНОГО воспроизведения иноязычной речи позволила активно задействовать весь личный запас «фонетического опыта», соответствующие знания, умения и навыки каждого из испытуемых, в интенсивном обороте собственных речевых впечатлений и поступков. Именно поступком, а не «реакцией» оказывается выбор одного конкретного способа артикуляции (расчленения) воспринимаемого речевого потока в условиях, когда нет внешнего критерия правильности. Каждый такой учебный поступок соотносится с внутренним, довольно динамичным критерием допустимости. Поэтому испытуемые с абсолютным слухом,

у которых такой порог оказывался довольно высоким, вынуждены были молчать там, где все остальные бойко «врали»... так же, как младенцы, которые сначала произносят слово «молоко» как КО (или МО), потом как МОКО, МЛЯКО и т.п.

Обращение и развитие фонематического знания у всех испытуемых шло достаточно интенсивно: за 60–80 часов такой работы каждый усвоил свою норму одинаково великолепного английского произношения. В процедурном плане это произошло потому, что фонетический аспект воспроизведения иноязычной речи никак не проверялся по ходу эксперимента. Деятельность испытуемого здесь не оценивалась по внешнему, чужому шаблону «правильности», она органично корректировалась собственным опытом, который интенсивно рос и быстро становился вполне осязаемым личным знанием.

### **Этические парадоксы силового образования и интегральная этика личных интересов**

Школа — монополист, её механизм замкнутого распределения блокирует свободный оборот знания, уродуя этику развития. Но мы не замечаем, как оценка, звонок, расписание и учебник искажают интегральное пространство личного контакта, где возникает инверсная (обратная природе духовного развития) культура. Жёсткое (а поэтому мёртвое) знание школьного типа неизбежно делит всё на истинное и ложное. Это разрушает этику мягкого живого знания.

Школьная оценка жёстко блокирует нормальный оборот знания, заставляя производителя обучения (учителя) оценивать его потребителя (ученика), а не наоборот, как требует здравый смысл. Этот неестественный принцип соизмерения затрат и результатов порождает такие парадоксы, как нищета школ и затратная ценность образования: она тем выше, чем

больше лет на него затрачено. Оборот знания, формируемого ОСОБЫМ спросом каждой личности, здесь заменен единым планом насаждения монокультуры. Несмотря на все заклинания насчёт уважения личности, школьная оценка старательно выпалывает из сознания учеников всякие отклонения от казённой истины. Этот механизм переводит развитие сознания в вегетативный режим выживания за счет запоминания.

В живой природе действует иная — ЭТИЧЕСКАЯ, а не техническая система развития за счёт многоплановой модификации целого. Здесь вместо механического ритуала сборки используется более органический процесс ЧЛЕНЕНИЯ на всех уровнях, начиная с клеточного. В этическом плане такое органичное членение обеспечивает действенность даже таких умозрительных построений, как категорический императив Канта. Одним из особых видов избирательного (специфического) членения является «модификация», порождающая новые сущности. При помощи такого умелого расчленения растения в нужном месте садовнику удастся действительно управлять его развитием. Например, он может сознательно перенести точку роста растения с его вершины в другое место за счёт особой процедуры прямого запрета — её удаления.

По той же фундаментальной причине все действенные этические заповеди обычно формулируются как запреты. Да и всякая эффективная система права предусматривает именно такой неспецифический контроль: разрешено всё, что не запрещено специально законом. Лишь в обращении с косной природой, в частности при техническом конструировании механических систем, даёт нужный эффект прямое управление, основанное на подробном планировании и точном расчёте. К сожалению, неоспоримые успехи техники заставляют многих забыть, что социальные структуры являются столь же

ЖИВЫМИ, как все прочие организмы, они принципиально не поддаются оптимальному контролю на основе сколь угодно детально сконструированных административных (явно специфических) процедур.

Как и другие унитарные институты вроде тюрьмы и армии, массовая школа оказалась в числе исключительных забот государственной власти даже в тех странах, где прочие социальные службы выведены из-под её контроля. Таким странным и привычным путём под постоянные заверения о развитии просвещения идёт интенсивное отравление социального организма, который теперь не только допускает, но и требует казённого вмешательства в этот сугубо частный и столь уязвимый мир человеческого развития. Будучи вполне физиологичным для унитарного общества органом подавления вредного инакомыслия, классно-урочная школа становится скрытым очагом унитарной патологии развития во всяком демократическом, открытом и правовом обществе.

Но интенсивное развитие идёт лишь там, где действует реальный «финансовый баланс» рынка: пока покупатель отвечает своим достоянием за свой выбор, он должен своим умом оценить все аспекты сделки. Иногда случается, что и учебные процедуры создают такой этический баланс интересов на уроках, повышая учебный эффект классных занятий. «Педагогика Драйвера» ищет в таком опыте систему «удачных команд», которые потом почему-то не работают. Авторам как-то пришлось проверять, чем вызван тройной прирост результата в очень мягкой учебной процедуре «обзорного чтения» на школьных занятиях английским языком. Пришлось перебрать много версий этого эффекта, пока мы не обратили внимания на этический аспект содержания процедуры.

В обзорном чтении школьного учебника контрольный «опрос» (с оценкой-

приговором) был заменен обильным комментарием старшего (учителя), который помогает младшему (ученику) выполнить какие-то действия по тексту, что-то в нём найти, показать. Без отметки быстро исчезает деление на «умных» и «дураков», ученики с упоением помогают друг другу. Такое прямое проявление этики открытого симбиоза создаёт баланс личных интересов, а с ним — мощный учебный эффект процедуры. Заключительный тест обычно показывал, что за 40 часов такого активного «молчания на английском языке» испытуемые хорошо овладевали учебным материалом, который рассчитан на 120 часов более жёстких и активных занятий. Эффект связан именно с тем, что здесь каждому приходится разбираться своим умом и в чужих, и в собственных проблемах. В этом нам удалось убедиться через много лет, разрабатывая педагогическую этику «обзорного чтения» по биологии (О. Леонтьева, 1998). Там наблюдался тот же высокий эффект, который стал еще органичнее, когда удалось сменить строевое расположение учеников в затылок на более свободный круг равных. Вполне человеческий режим речевого общения на таких занятиях в обычной класс-школе позволяет ей более уверенно встретить вызов грядущей реформы рынка массового образования.

Лишь особый талант и искусство некоторых учителей позволяют им как-то лавировать, не нарушая правил одностороннего движения, не сходя с рельсов жесткой системы массового образования. Как это делается, легко увидеть на примере известных методов работы В. Шаталова и О. Леонтьевой. Здесь положительный эффект явно достигается за счёт того, что на какое-то время (при работе в группах) каждый учащийся получает возможность совершать поступки, оказавшись в учебном пространстве нормальной этики свободного общения.

Многие учителя менее формальных (чем математика) школьных дисциплин отказываются от диктата учителя и на этапе инвентаризации гранул псевдознания — каждый ученик сам составляет свой инвентарь «вопросов» по очередному разделу учебника. А там, где нет абсолютного начальника (учителя), сразу исчезает ученик-дурак и появляется что-то ищущая и чего-то желающая личность. Уже это крошечное этическое послабление позволяет каждому ученику не «реагировать» на внешние стимулы, а просто совершать поступки (а значит — эффективно учиться) в достаточно узкой предметной сфере данного учебного предмета. Чтобы это увидеть, нужно лишь помнить, что в этих условиях учится не тот, кто всё более правильно отвечает, а тот, кто всё более умело спрашивает.

Но как можно содержательно определить поступок, отграничить его от реакции, которая наглухо связана с тем или иным стимулом? Единственно приемлемый способ логической редукции этого понятия (для которого, кстати, пока не появилось особого слова в европейских языках) — это считать поступок такой же этической характеристикой, как и слово. Отдельный поступок — это такой же предел членораздельности поведения, как отдельное слово — очевидный, хотя и не поддающийся формальному определению, но интуитивно ощутимый предел смыслового членения речевого общения. При этом очень важно соблюдать принцип «неконструируемости» поведения из отдельных поступков.

Теперь и бодрые технократы понимают, что нельзя сконструировать простейший организм из элементов мёртвой природы, хотя необратимо разобрать его на такие элементы вполне возможно. То же самое можно сказать о нормальной улыбке и даже об обычной человеческой речи,

которые поддаются лишь незначительной (по эмоциональному содержанию) модификации за счёт таких операций конструирования. Всё живое не конструируется, а развивается, подчиняясь лишь этическим нормам.

Улыбку можно свести к сложной логике взаимодействия мышц не только лица, но и всего организма, хотя сама улыбка — лишь внешнее проявление поступка как духовного акта творчества. Можно много твердить о том, что «душа обязана трудиться», но не оставлять для этого никакой возможности, заставляя отрабатывать и тренировать разные типы улыбок. Кстати, это доступно лишь узким профессионалам — актёрам, которые, как известно, работают не над своим лицом, а над «маской».

Этическое понятие поведения (которое может расчленяться лишь на поступки так же, как организм — на органы) было в нашем веке существенно искажено под воздействием псевдонауки. Модная с начала века редукция поведения до удобных для физиологов «реакций» создала столь мощное логическое пространство, что даже предлагаемые психологами и педагогами альтернативы обсуждаются в этом этически ущербном смысловом поле конструктивного бихевиоризма.

Педагогика развития вынуждена отвечать на бессмысленные вопросы о том, из чего «состоят», как синтезируются духовные сущности, которые возникают на основе этических по своей природе процессов развития. Органическое развитие включает «зачатие», «эмбриогенез» и «рождение», а не планирование, конструирование, изготовление и сборку изделия из деталей или конечного набора первичных элементов. Вот почему до сих пор проваливаются все попытки педагогов противопоставить механическому обучению более этическое «воспитание», а теперь и нечто более глобальное под названием «развитие».



## Преодоление «разрыва» теории и практики в содержании образования

Единственно мыслимое достоинство всякой плановой несвободы — формальная точность, доходящая до крайнего педантизма. Именно она становится главной доблестью не только в класс-школе, но и в науке и технике, где появляется особый класс самых «главных» точных наук и погоня за «классом точности». Эта патологическая ориентация мысли мешает выжить менее плановой альтернативе: свободные техника и технология образования кажутся многим учителям сомнительным занятием. Для них всякая неточность, неоднозначность — это всегда порок, халтура, хаос и т.п. Поэтому прежде всего нужно преодолеть систему ценностей, замкнутую на «объективное знание» и рабскую идеологию «точности». Проведённый нами анализ природы этого школьного мифа показал сугубо технологический, промежуточный характер всякого «систематического», планомерно опирающегося на вербальные тексты образования.

Мы попытались найти слабое место у этого ЗАМКНУТОГО, а потому и неуязвимо чудовища в области реальной, а не мифической природы текстов, для овладения которыми класс-школа когда-то появилась. Удалось провести несколько больших исследований (Балабан, 1985, 1986), которые позволили надёжно установить и экспериментально доказать, что:

- в любом тексте фиксируются не «мысли» (факты, информация и прочие синонимы знания), а реальный или потенциальный акт речевого общения автора с реальным или воображаемым партнером;
- развитая в научно-деловых текстах инфраструктура заголовков, подзаголовков, примечаний и оглавлений — лишь по-разному кодифицированные варианты фиксации вырожденного вопроса (заголовок) и ответа (корпус текста под заголовком);

■ большая часть терминологических абстракций современной науки имеет такую «объектно-текстовую» природу кодифицированных заголовков-вопросов для реальных или потенциальных («искомых») корпусов-ответов;

■ всякое школьно-научное знание «объективно» и «передаваемо» лишь в том же ограниченном смысле, в каком объективен и передаваем письменный текст как сугубо физический объект, легко воспроизводимый на подходящем субстрате (от бумаги до памяти).

Эти выводы позволили нам рассматривать всякое «теоретическое» знание прежде всего как ЗНАНИЕ ЯЗЫКА, то есть такое специфическое развитие индивидуального органа общения, которое позволяет принимать участие в актах коллективной рефлексии. Сюда же включаются и разные «вычислительные» преобразования терминологических текстов, построенных на исчислениях предметных «гиперграммат». Истинное развитие и реальное обучение могут идти по иному органическому циклу, без привлечения специальных гиперграммат, овладение которыми и делает класс-школу бесплодной затеей. Практическая разработка этой идеи потребовала проведения нескольких десятков больших экспериментов, в которых успешно осуществлялось групповое (но не «классное») обучение самым разным, от филологических до биологических, школьным предметам без манипуляции терминами исчислений научных гиперграммат. Интересно, что такой кантианский «агностицизм» в умозрительном плане исповедуют не только многие философы, но и большинство учёных, признающих за Природой (особенно «одушевленной») явные характеристики вещи в себе.

В прагматике общения и образования преднамеренный отказ от «точных» формулировок, определений и правил (в пользу интуитивных впечатлений и лич-

ного опыта) вызывает недоверие. Здесь по той же школьной традиции господствует самая примитивная разновидность рационализма — жёсткий гностицизм, вера во всеислие строго сформулированного знания. На этом фоне многим кажется, что без контроля однозначных исчислений «научных» гиперграмот неизбежно формируется какое-то второсортное, расплывчатое и очень ненадёжное знание.

Вот типичный пример противоречия между операционными структурами макро- и микроуровня в теоретической и педагогической практике. Видимо, сейчас трудно сыскать лингвиста, который не соглашался бы с тем, что дискретное представление о системе фонем как замкнутой номенклатуре «звуков речи» — это лишь удобная фикция, опосредованная буквенной письменностью. Но обучение произношению практически все без исключения стараются проводить на основе «правил артикуляции» именно этих, явно не существующих в естественном языке вымышленных сущностей.

В целенаправленной деятельности появляется нечто вроде исходного генома, который остаётся как бы встроенным базовым уровнем всякой реализуемой в живой природе цели. Такая же структура действует в семантике естественного языка, где частное значение лексемы (как того или иного фиксированного в данном языке «объектного ракурса» мира) — это всегда какая-то ограничительная модификация её общего значения. Таким образом, в значение слова «рука» неявно, но обязательно входит комплекс смыслов, связанных не только с её функцией и структурой, включающей ладонь, пальцы и т.п., но и с тем, что речь идёт о живом, животном (а не растении) человеке, его анатомическом строении, образе жизни и т.п.

Наличие «полного» генетического аппарата в каждой клетке любого многоклеточного организма обеспечивает

«прозрачную семантику» всякой реальной цели, защищая тем самым живую природу от таких «технических» эксцессов казуального порядка, как подмена цели средством при переходе к казуальной интерпретации целевого процесса в терминах «причин» и «следствий». Генетический аппарат (геном организма) при этом защищает не столько саму особь, сколько популяцию, вид и всю биоту. Именно по этой причине даже такое обычное средство выживания вида, как неумное размножение индивидов, не может никогда (в природе) стать самодовлеющей целью.

Нормальное, а не школьное знание — интегральная сущность, которая действует лишь в цельном социальном пространстве. Одним из важных аспектов межсубъектного органа знания, сознания (совести) и познания является память, которая охраняет цельность пространства сознания от разрывов.

Авторитарные процедуры классно-урочной техники, где собственные действия учащегося — лишь линейная функция от чужой, кодифицированной в учебнике инструкции, требуют развития особой разновидности школьного канцелярского языка. Эта эзотерическая (вполне доступная лишь немногим, благодаря использованию условных кодов) стилевая разновидность письменной речи со временем породила все виды современного научного кодификата: от условных формул, схем и чертежей до текстов, доступных лишь для посвященных в тайны отраслевой терминологии. Такой учебно-технический кодификат отличается от эзотерического феномената общедоступной прозы не столько своей сугубой объектностью (которая выдаётся за научную объективность), сколько явной условностью, которая успешно сходит за «точность».

Только эпигенетический анализ (см.: Балабан, 1985) позволил концептуально преодолеть мифологию вышколивания,

которую представители точных наук до сих пор принимают за научную идеологию обучения и образования.

Введенное Уоддингтоном в когнитивный оборот понятие «эпигенеза» даёт возможность рассматривать не только рыночную экономику, но и многие другие натуральные системы как эпигенетические (ЭГ) структуры. Экономисты удачно использовали философское сочинение профессора этики Адама Смита именно для того, чтобы вернуть веру в «натуральную» ЭГ-систему моральных ценностей рынка и коммерции. Если наша гипотеза верна, то идеи эпигенеза могут помочь педагогам найти действенный выход там, где его почти никто не ищет: нужно вернуть натуральную этику в ЭГ-систему знания, сознания и образования. Для этого, как убедительно показала реализация этой формулы в экономике, не следует в одночасье отменять ныне действующую технику класс-школьного обучения.

Еще раз подчеркнем, что класс-школа не по недосмотру, а по прямому своему замыслу блокирует развитие природных потенциалов. При этом она действует так же необратимо, как всякая мясорубка, которую, как известно, нельзя пустить назад. Этого мы часто не замечаем, когда соглашаемся с тем, что, мол, на начальном этапе можно и нужно всех быстренько научить грамоте и счету, чтобы потом...

Педагогам не нужно строить сложные туры на колесах: массовое образование снова станет вполне гуманитарным... если выключить эту машину и позволить ему выбраться из тесной классно-урочной клетки. Но для этого придётся разобраться в том, как получилось, что явная этическая ошибка так долго и мощно определяет систему учебных ценностей? Ведь всем нам хорошо известно, что этическое заблуждение удаётся довольно легко преодолеть, когда понимаешь, например, что птенец-слётки не выпал из гне-

зда, а совсем наоборот: выбрался из него на свободу. А это значит, что его не нужно «спасать» и класть обратно в гнездо. Как видно, иногда резко изменить наши оценки и даже поведение может очень простое знание.

За триста лет своего развития класс-школа стала по-своему мощным организмом в «логосе» европейской цивилизации. Все попытки её переделать и реформировать напрямую обречены на неудачу, а её истребление как вредного сорняка ведёт к деградации всего социума, как показала «Культурная революция» в Китае. Выход из этого порочного круга лежит далеко за рамками педагогической теории и классно-урочной техники обучения. Пока не удастся преодолеть КУЛЬТУРНЫЙ СТЕРЕОТИП «получаемого» у кого-то знания и образования, класс-школа сохранит свой авторитет.

Мы хорошо понимаем: реальное знание нельзя передать, оно всегда развивается, живёт и действует как абсолютно ЛИЧНЫЙ опыт. Рассуждая так, мы неизбежно устанавливаем цели и применяем средства, несовместимые с природой развития. Таким простым способом в нашей духовной и материальной культуре постоянно воссоздается описанная здесь «ОБЪЕКТНАЯ» (бессубъектная) патология развития личности и общества, ибо:

- вместо разномастья ЖИВОГО знания школа оперирует текстами-протезами;
- вместо опыта ПОСТУПКОВ у учеников появляется опыт ПОСЛУШАНИЯ;
- вместо творческой ЛИЧНОСТИ школа готовит послушную РАБСИЛУ;
- вместо самодостаточного ГРАЖДАНИНА из школы выходит НАЁМНИК (часто вполне криминального плана).

Но все же есть надежда, что предлагаемая здесь ЭТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ (с оппозицией внешних и внутренних императивов) поможет разорвать порочный круг как в концептуальном, так и в прикладном плане.

## Разговор с читателем

Читатель:

— Но чем же так плоха действующая модель обучения, ведь миллионы людей получили именно в школе свои знания?!

Автор:

— Идея заполнения человека как «чистой доски» очевидна для рассуждений технаря. Эта модель лежит в основе всех ритуалов казённой аттестации, которая даёт одним — какие-то ощутимые привилегии, другим — покорность судьбе недоумка, а третьим — жажду компенсации своей (якобы природной) неполноценности. Значимость диплома и аттестата объясняется скорее «приманкой чина», по меткому замечанию Толстого, чем научной, моральной или этической ценностью школьного знания.

Техническая простота модели типа «*tabula rasa*» позволяет успешно скрыть, что класс-школа служит не столько «разумному, доброму, вечному», сколько рассадником всеобщего и обязательного увечья нашей цивилизации. Как и многие другие непрофессиональные занятия, школа обильно использует самую прогрессивную фразеологию, чтобы постоянно скрывать тот морально-этический ущерб, который наносит массовое школьное принудительное прописывание «истинами», прививая целым поколениям нетерпимость всех мастей и оттенков. Что ещё в нашей жизни развивается в ритуалах урока и экзамена, где всё бывает только «правильным» или «неправильным»?

Читатель:

— Но так было всегда!

Автор:

— Нет, но то, что получилось, — результат вполне органичного развития исходного механизма. На мельнице с непрерывным циклом на обработку поступает обычно не одна строго фиксированная порция зерна, а гораздо более динамичная, открытая по составу группа зёрен.

Так же и в созданной по этому принципу приходской классно-урочной «машине». Там вначале действовала незамкнутая класс-группа — порция учеников, обрабатываемых на сеанс-уроке. Такая открытая группа была более динамична и менее однородна по составу, чем нынешние фиксированные учебные группы средней и высшей класс-школы. Переход в следующий курс или класс тогда шёл столь же непрерывно, автоматически и индивидуально, как осыпался стандартный, калиброванный на сите размол на следующий жернов. Весь не прошедший сквозь сита нестандарт оставался на прежнем уровне и продолжал обрабатываться или уходил в низкосортный «отсев».

Такой непрерывный цикл работы в класс-школе был возможен до тех пор, пока она занималась своим прямым делом — обучала грамоте. Условный и замкнутый характер буквенно-цифровых исчислений позволяет строить такой циклический курс обучения, который даёт возможность включаться в него на любом этапе. При этом класс-школа постоянно выпускала продукт разного помола в зависимости от податливости исходного сырья, которая здесь котируется как «ум». Таким образом сохранялся непрерывный цикл работы каждого «уровня», курса обработки. В класс, работающий по своему замкнутому циклу задач и упражнений, постоянно поступали новые ученики. Они оказывались либо достаточно лабильными («сообразительными») и быстро проходили сквозь очередное тест-сито в следующий класс-жернов на новый уровень обработки, либо они были менее податливы и задерживались на том же уровне на более длительный (у каждого свой) период. Понятие «учебный год» — более позднее и не очень удачное изобретение.

Читатель:

— Какой же вред духовному развитию может принести обычный школьный урок?

Автор:

— Дело не в том, плохо или хорошо организован отдельный урок. Речь идёт о принципах организации школы в целом. В качестве примера можно привести контрольный псевдовопрос (ответ на который давно известен учителю), что неизбежно губит всю этику школьного общения. В нормальном человеческом общении постоянно соблюдается обычный гражданский принцип равенства сторон. Говорящий (спрашивающий, автор текста или другой производитель речи) — это агент, «старший» в акте речевого общения лишь с полного согласия и даже по желанию «младшего» — пациента, слушающего, отвечающего, читающего и любого другого потребителя речи или текста. В норме словесного обращения знания происходит органичная смена ролей агента и пациента речи. Наличие активного и равноправного пациента речи столь же естественно, как наличие оборотной стороны у листа бумаги. Любая попытка претендовать на исключительный статус старшего неизбежно приводит к ситуации коммуникативного вакуума. Своеобразное раздвоение личности (как учителя, так и ученика) лежит в основе таких привычных проблем школьного обихода, как патологическая властность одних и покорная бестолковость других. Правда, всё это нам представляется как ролевая игра, что-то вроде постоянной роли, исполняемой только на подмостках школы.

Задавая ученику контрольный вопрос, учитель лишает себя естественного права быть реальным старшим в акте общения. А его официальный статус абсолютно старшего на уроке стимулирует развитие административной патологии «одностороннего» общения. При этом возникают и такие проблемы, как необходимость чем-то постоянно занимать ученика, чьё «вечно-младшее» положение лишает его возможности участвовать в естественном процессе обращения знаний на роли

старшего. Большая часть школьных заданий (переписать, начертить, прочитать и т.п.) выполняют эту явно психиатрическую функцию — искусственно компенсировать возникшую сенсорную депривацию, невозможность проявить собственную личность более нормальным именно для неё способом.

Главный оборот человеческого знания идёт в самых свободных и разнообразных формах, что и делает его вполне доступным для каждого. Практически к этим формам относятся все материальные и социальные инфраструктуры реального мира, всё операционное окружение человека, начиная с его родного языка. Обязательное унитарное образование через грамоту нарушает этот органический баланс культурного развития в пользу тех немногих, кто способен не просто читать и писать, а реально творить в этом мире стандартных абстракций. Отсюда — все блага и несчастья интенсивного развития индустриальной цивилизации. До появления класс-школы грамотой и счётом каждый овладевал в своём собственном ракурсе и темпе, как любым другим полезным техническим навыком. И никто не попадал в отсев «умственно отсталых», если он не только до десяти, а даже до двадцати лет не умел читать, считать или писать, зато был мастером в своём деле. Нельзя забывать, что формализмы буквенных и цифровых исчислений легли в основу наук Нового времени в основном благодаря их исключительному положению в классно-урочном обучении. В класс-школе знание неизбежно редуцируется до той или иной стандартной грамоты, которая успешно выдаётся за последнее слово «объективного» знания.

Читатель:

— Во многих районах школа остаётся своеобразным центром культуры и просвещения. Уберите из иного микрорайона школу — и всё рассыплется!

Автор:

— А никто и не предлагает убирать. Действительно, многие педагоги всё ещё свято верят в идею Я.А. Коменского, что изобретенная им классно-урочная машина способна «делать человека человеком». В своем понятном стремлении доказать, что его плановая класс-школа не просто обучает грамоте, а обеспечивает всеобщее воспитание юношества, Коменский шёл на явные передержки. Лишь в рекламных целях можно утверждать, что школа делает всех мудрыми и благородными, приучая «правильно выражать свои мысли», что только в его школе люди становятся людьми. Правда, для этого, как выяснил через двести лет Н.А. Добролюбов, требуется ещё кое-что, в частности — отыскать «непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей». Но для воплощения этой утопии в жизнь до сих пор развивается репрессивный механизм средней и высшей школы, которая не заменяет естественный контроль социальных макроструктур, обеспечивающих творческое развитие личности. Классно-урочная технология исключает учащегося из нормального, «рыночного» оборота знаний, где их ценность определяет сам потребитель, а не чиновник.

На деле школа должна создать реальные условия для творческого развития детей. Вот почему приходится бороться с такими очевидными мифами, как абсолютная ценность объективного, якобы истинного знания. Это ложное допущение лежит в основе всей «цифровой» системы духовных ценностей, которая доводит школьную редукцию мира до «правильно» — «неправильно». Труднее всего понять, что истинный очаг школьной патологии — это столь обычные, явно «благодарные», хотя и немного авторитарные, условности классно-урочной структуры, которые требуют жёсткого, даже абсолютного разграничения между:

- «нормальным» и «формальным» (школьным) поведением, что лишает уча-

щегося возможности жить в своём собственном, личном пространстве и времени;

- учителем и учеником, что лишает учащегося многих возможностей сделать личный выбор;

- разными по уровню классами, что лишает учащегося возможности активной самореализации в роли «старшего».

Напомним, что натуральное хозяйство когда-то обеспечивало каждому активное участие в полном цикле свободного обращения знаний. Ведь не только в семье всем приходится действовать в обеих ипостасях — старшего и младшего, но и в нормальном трудовом коллективе. Главное здесь — внутренне открытый режим деятельности, который лучше всего проявляется в семье и делает её лабильнее любой административной структуры, даже если «семья» формируется так, как это делают в японских крупных корпорациях. «Японский эффект» (включая странное отсутствие длинных отпусков) достигается не за счёт каких-то организационных хитростей. Там действует обычный семейный режим внутренней свободы, снимающий не только возможность каких-либо абсолютных, механических разграничений, но и нужду «уйти в отпуск» из своей семьи...

Читатель:

— Если класс-школа в XVII веке вытеснила развитую сеть существовавших прежде парк-школ, значит, она просто более эффективна и, следовательно, прогрессивна?

Автор:

— Регулярная школа появилась так же, как регулярная армия. Ведь сначала и армия обычно была местным и «одноразовым» мероприятием. Чаще всего оно было вызвано какой-то неотложной нуждой вроде нашествия неприятеля. Иногда такой призыв к оружию открывает новую эконишу, где успевает сформироваться достаточно живучий социальный организм. Так же случилось и с класс-шко-

лой, которую открыли для того, чтобы решить частную, конечную и простую задачу — обучить одно поколение прихожан грамоте. Ведь грамота легко передаётся от родителей к детям. Но в отличие от регулярной армии, столь же регулярная массовая школа могла появиться из разнородных церковно-приходских формирований за счёт глубокого перерождения всей культуры.

При массовом переходе от автономного режима развития личности к всеобщему отчуждению через принудительное вышколивание происходит неизбежный разрыв многих вполне органических связей. Они заменяются явно механическими паллиативами. Именно о подобной механической патологии свидетельствует бурное, но явно одностороннее развитие европейской цивилизации за последние триста лет — в период социальных, промышленных, технических и научных революций.

Читатель:

— Однако несомненные преимущества такая организация массового образования всё же дала?!

Автор:

— На бытовом уровне всё могло начаться с того, что класс-школа оказалась для многих родителей удобным и престижным средством, позволяющим облегчить груз собственной ответственности за судьбу детей. А сугубо ритуальный характер этой «публичной службы» массового образования связан с техникой буквенной письменности, для обучения которой вполне подходит технология групповой обработки с постоянным отсевом нестандарта.

Школьная доблесть — способность синхронно, безропотно и точно выполнять единую команду — нигде не возводилась в абсолют, кроме армии, каторги и церковного обряда. Грамота всё же не стала главным показателем социального статуса потому, что развитие духовной и материальной культуры опиралось в основном не на словесные построения формальных текстов, а на более свободные структуры прецедентов «прямого действия». Поэтому то, что «дала» школа, стало несоизмеримо с тем, что она одновременно «отнимала» у большинства людей.