
А. А. СТРЕЛЬЦОВ

АНАРХИСТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлено изложение взглядов основателей и главных теоретиков анархизма на проблему народного образования, что определяет его научную новизну. Хронологические рамки: конец XVIII – вторая половина XX в. Показано, в чем противники идеи государственности разных лет видели его недостатки, и представлены их предложения по этому вопросу. Рассмотрены в том числе воззрения двух американских исследователей – Питера Гудмана, идеи которого у нас практически неизвестны, и Ивана Иллича, книга которого вышла в русском переводе, но критического научно-педагогического разбора не получила.

Ключевые слова: анархизм, народное образование, либертарианство, У. Годвин, М. Штирнер, П. Ж. Прудон, М. Бакунин, П. Кропоткин, П. Гудман, И. Иллич.

Об анархизме опубликовано немало книг и статей, но внимание уделялось преимущественно политической и социально-экономической составляющим этого явления. Между тем в трудах видных зарубежных и российских анархистов содержится немало интересных или даже просто своеобразных идей по вопросам народного образования. Восполняя имеющийся пробел в отечественной научной публицистике, мы представляем краткий обзор воззрений таких представителей анархизма XIX в., как Пьер Жозеф Прудон и Макс Штирнер, Михаил Бакунин и Петр Кропоткин. Но начать все же следует с конца XVIII в.

Европейцы-основатели

Английский писатель и публицист Уильям Годвин, автор, помимо прочего, «Исследования о политической справедливости» (Godwin 1793), первым выступил против идеи национального образования и указал почему: правительство не замедлит использовать его, чтобы упрочить свою власть и навсегда сохранить свои установления. Он также выступил против участия в вопросах воспитания церкви как устаревшего и не допускающего возражений учрежде-

ния. К тому же образование, получаемое в университетах и прочих учреждениях такого рода, на столетие отстает от уровня науки.

У. Годвин признавал ценность образования, в котором видел средство исправления рода человеческого, но предложил сделать его неформальным и добровольным: «Обучающийся потому, что хочет учиться, прислушается к получаемым наставлениям, и поймет их. Обучающийся потому, что хочет учить, будет выполнять свои обязанности с воодушевлением и силой. Но как только политическое учреждение решит указать каждому его место, все будет выполняться с леностью и безразличием» (Godwin 1793). Поэтому просвещенные учителя, свободные от государственных и церковных идей, будут вести занятия в своего рода дискуссионных группах. Проблема, которую отчетливо видел сам автор, заключалась в нехватке соответствующего числа педагогов. Таким образом, Годвин первым указал, что *образование не должно быть национальным, находится в ведении государства или церкви, а должно распространяться свободно, путем обмена мнениями.*

Следующим стал Макс Штирнер (1806–1856), который в нашумевшем труде «Единственный и его собственность» отказался от деления людей на образованных и необразованных: «...они часто наталкиваются друг на друга, образованный на необразованного, и наоборот, и даже не только в столкновении двух людей, а в одном и том же человеке... и ни один необразованный не лишен вполне мыслей» (Штирнер 1994: 69), а взамен выделил два типа людей: человек образованный и человек свободный. Первый находится в плену общепризнанных общественных ценностей, продиктованных государством; тогда как другой, он же единственный, в ответе лишь перед своей совестью: «Если пробудить в людях идею свободы, то свободные и сами будут непрестанно освобождаться все снова; а если, напротив, делать их всего лишь *образованными*, то они станут *в высшей степени образованно и утонченно* постоянно приспосабливаться к обстоятельствам и вырождаться в покорные холопские души. Кто такие по большей части наши умные и образованные субъекты? Саркастически ухмыляющиеся рабовладельцы и сами – рабы» (Он же 1842).

М. Штирнер не только рассматривает соотношения гуманизма и реализма в содержании образования, но ставит проблему шире: «...прежде всего нас волнует, что из нас делают в то время, когда

мы еще только формируемся». Он утверждает: «...школьный вопрос – это вопрос жизни», более того, «сама школа должна стать жизнью», а между тем в ней царит «принуждение людей к “умственному развитию”»: «Юноши совершеннолетние тогда, когда лопочут, как старцы. Их заставляют пройти школу, чтобы они учились старой погудке, и когда они усвоили ее, то их объявляют совершеннолетними» (Штирнер 1994: 62).

Философ выступал против системы обучения как таковой, считая, что социализирующая функция национального образования в скрытой форме поддерживает власть государства: «...бытие государства утверждает мою несамостоятельность; его “самобытность”, его организм требуют, чтобы моя натура не развивалась свободно, а перекраивалась по его мерке. Для того, чтобы могло самобытно развиваться, оно подрезает меня ножницами “культуры”, оно дает мне воспитание и образование, соответствующее лишь его целям, а не моим, и оно поучает меня, например, уважать законы, воздерживаться от покушения на государственную (то есть частную) собственность, почитать божественную и земную верховность и т. д., словом – оно учит меня, как оставаться ненаказанным, “жертвуя” своим своеобразием ради “святыни” (свято самое разнообразное, например, собственность, жизнь других и т. д.)» (Там же: 211). «Школа не готовит таких целиком и полностью *подлинных* людей; и если они все-таки существуют, то существуют *вопреки* школе. Она, конечно, делает нас хозяевами вещей, а в лучшем случае и хозяевами своей собственной природы; но она не делает нас свободными натурами... Ученые и “полезные граждане” те и другие – не более чем *покорные* люди <...> мы приноравливаемся, примиряемся с позитивной жизнью, приспособляемся к эпохе и становимся ее рабами и так называемыми хорошими гражданами», – развивает он свою идею в трактате «Ложный принцип нашего воспитания» (Он же 1842).

В ограничении доступа к образованию М. Штирнер видит средство сословной эксплуатации: «...*образованность* как сила поднимала того, кто ею обладал, над тем бессильным, кто был ее лишен, а образованный человек в своем кругу, каким бы маленьким или большим он ни был, считался могущественным, властным, солидным: он был *авторитетом*. Не всякий годился для такого господства и авторитета; потому и образование было не для всех,

а всеобщее образование противоречило названному принципу. Образованность дает превосходство и делает человека господином: поэтому в ту эпоху господ она была средством достижения господства... Обладатель образования становился господином над необразованными» (Штирнер 1842). «Для рабочего-наемника – нет наслаждений духовных, для него существуют в лучшем случае лишь грубые удовольствия, всякое образование закрыто для него» (Он же 1994: 113).

Последнее заявление близко по духу к высказываниям Пьера Жозефа Прудона (1809–1865), полагавшего, что образование, находящееся под контролем государства, служит классовому разделению общества, являясь орудием порабощения пролетариата. Первая из трех вещей, по его мнению, необходимых «для увеличения богатства в данном обществе, при той же цифре населения», – «дать массам работников новые потребности, чего можно достигнуть только развитием вкуса и ума, иначе сказать – высшим образованием, которое заставляет нечувствительно выйти из положения пролетария»; в результате «образованием толпа рабочих поднимается на одну ступень в цивилизации в том, что я назову умственной жизнью... ее чувствительность делается впечатлительнее, воображение утонченнее, нужды многочисленнее, нежнее и живее» (Прудон 1998: 209).

Прудон выступает за децентрализацию образования, передачу его в ведение небольших общин – объединений рабочих и сельскохозяйственных коммун, которые сами будут приглашать учителя на контрактной основе, а тот будет оказывать им, как бы мы сейчас сказали, «образовательную услугу», сообразуясь с желаниями и потребностями общины.

Русский вклад

Последователем П. Ж. Прудона в определенной мере можно считать Михаила Александровича Бакунина (1814–1876). Именно в его публикациях, прежде всего «Всестороннем образовании», в меньшей степени «Науке и насущном революционном деле», «Революционном катехизисе» и «Кнута-германской империи», наиболее полно представлен взгляд анархистов на образование.

Бакунин отрицал национальное образование, поскольку оно служит интересам государства, а не людей: «...никакое правитель-

ство в мире и ни одно из государственных сословий не имеет ни охоты, ни времени заняться серьезным образованием народа; так как они имеют, напротив, много причин его не желать, потому что народное образование, с этой точки зрения, имело бы непременно результатом упразднение их власти» (Бакунин 2010: 289). Главная цель – «отмена, уничтожение и моральное, политическое, судебное, бюрократическое и финансовое банкротство *опекающего главенствующего, централистического* государства, являющегося... постоянным источником обеднения, отупения и порабощения народов» (Он же 2000: 278).

Все написанное им по вопросу образования можно разделить на три части.

а) *Критика.*

Бакунин видел в существовавшем тогда образовании средство сословной эксплуатации: «...образование, которое в хорошо организованном обществе должно было бы быть равномерно распространено на всех, развивает интеллект только привилегированного класса и тем предает в его руки всю умственную область труда, оставляя народу лишь грубое применение его порабощенных физических сил» (Там же: 296–297). Образование – это то преимущество, благодаря которому эксплуататоры имеют власть над широкими массами трудящихся: «Очевидно, что из двух лиц, одаренных от природы приблизительно одинаковыми умственными способностями, то, которое больше знает, умственный кругозор которого более расширен, благодаря приобретенным научным знаниям, и которое, лучше поняв взаимную связь естественных и социальных фактов, или то, что называют естественными и социальными законами, легче и шире постигнет характер среды, в которой живет, – это лицо будет чувствовать себя более свободным в этой среде, окажется на практике способнее и сильнее другого. Понятно, что тот, кто больше знает, будет господствовать над тем, кто знает меньше» (Там же: 350).

Последнее заявление несколько спорно, ибо кто, как не ученые, обладают знаниями в наибольшей степени, а между тем не они составляли и составляют правительство. И хорошо, пишет Бакунин, «но пока массы не достигнут известного уровня образования, не следует ли предоставить людям науки управлять ими? Избави Бог, лучше им вовсе обойтись без науки, нежели быть управляемыми

учеными. Первым следствием существования правления ученых было бы установление недоступности науки для народа. Это было бы неизбежно аристократическое правление, ибо современные научные учреждения аристократичны. Умственная аристократия! С точки зрения практической она наиболее неумолимая и с точки зрения социальной наиболее надменная и оскорбительная – такова была бы власть, установленная во имя науки... Ученые, всегда самодовольные, самовлюбленные и бессильные, захотели бы вмешиваться во все, и все источники жизни иссякли бы под их абстрактным и ученым дыханием...» (Бакунин 2000: 596) (впрочем, еще более следует опасаться правления «вдохновенных идеалистов» – верующих и «поэтов небес»). Для Бакунина ученые – каста, «патентованные и священные жрецы». Он утверждает: «...из всех аристократий, которые угнетали человеческое общество... аристократия ума всех гнуснее, презрительнее, надменнее и притеснительнее. Аристократия дворянства говорит вам: “Вы честный человек, но вы не дворянин”. Это оскорбление еще можно перенести. Аристократия капитала признает за вами всевозможные достоинства, “но, прибавляет она, у вас нет ни гроша за душой”. Это тоже еще сносно, потому что это лишь констатирует факт, в большинстве случаев скорее лестный для того, к кому обращается этот укор. Но аристократия ума говорит вам: “...вы ничего не знаете, ничего не понимаете, вы осел, а я разумный человек, поэтому я должен вас навьючить и вести”. Это нестерпимо» (Он же 2010: 308). Бакунину же принадлежит такой на первый взгляд оксюморон, как «глупый ученый».

Между тем он признает, что наука – это оружие угнетателей и главная государственная сила: «Наука, правительственная, административная и наука финансовая; наука, учащая стричь народное стадо, не вызывая слишком сильного протеста, и когда оно начинает протестовать, учащая подавлять эти протесты, заставляя терпеть и повиноваться; наука, учащая обманывать и разъединять народные массы, держать их всегда в спасительном невежестве, чтобы они никогда не могли, соединившись и помогая друг другу, организовать из себя силу, способную свергнуть государство; наука военная прежде всего, с усовершенствованным оружием и всеми ужасными орудиями разрушения, “творящими чудеса”; наконец, наука изобретателей, создавшая пароходы, железные до-

роги и телеграфы, которые, служа для военных целей, удесятерят оборонительную и наступательную силу государств; телеграфы, которые, превращая каждое правительство в сторукое или тысячерукое чудовище, дают им возможность быть вездесущими, всезнающими, всемогущими...» (Бакунин 2000: 354–355). И тем не менее призывает к упразднению всех государственных университетов – храмов буржуазной науки. В чем причина?

Их две, первая – наука буржуазна, не создана пролетариатом, который почти не может пользоваться ее плодами, вторая – то, что образование это – книжное. Получивших его М. Бакунин считает «болтающими попугаями», «китайскими мандаринами по экзамену» (Он же 2010: 289) или просто «образованными дураками»: «...мы видим нередко, что умный человек из народа пасует перед образованным дураком. Дурак поражает его не своим умом, а чужим, приобретенным. Это случается, впрочем, только тогда, когда умный мужик встречается с образованным дураком в вопросах для него неизвестных. На своей собственной почве, им досконально изведанной, мужик в состоянии забить десяток и целую сотню образованных дураков. Но в том-то и беда, что вследствие невежества область народного мышления чрезвычайно тесна. Редкий умный мужик видит далее своей деревни, в то время как самый ограниченный человек, получивший образование, приучается обнимать своим слабым умом интересы и жизнь целых стран» (Там же: 289). Книжное образование – сословное, «но, к счастью, народы образуются и развиваются... не столько книжною, сколько исторически опытною наукою, многовековою жизнью и испытаниями жизни» (Там же: 273).

Возникло кажущееся противоречие: традиционное образование «поверхностно и уродливо», но это сила, и «меньшинство находилось и продолжает находиться в таком положении, что образование для него доступно, а народные массы в таком, что образование для них невозможно, то есть меньшинство находится в выгодном положении эксплуататоров, а народ – жертва их эксплуатации» (Там же: 270). Налицо диалектика: школа – это хорошо, но образование, даваемое ею, – плохо; синтез – народная школа. Бакунин пишет: «Я спросил однажды Мадзини, какие меры примут для освобождения народа, когда его победоносная объединенная республика будет окончательно установлена. “Первою мерою, – отве-

тил он мне, – будет учреждение школ для народа”. – “А чему будут обучать народ в этих школах?” – “Обязанностям человека, самопожертвованию и преданности”» (Бакунин 2000: 568). И, не видя альтернативы, Бакунин тоже задумался над созданием школы для трудящихся, но школы особенной, отличной от существовавшей в XIX в.

Церковно-приходские школы, наиболее доступные в то время, он не рассматривает на роль народных по двум причинам: церковь – двойник и другое «я» государства, и «в своей религиозно-воспитательной деятельности преследует лишь одну цель – увековечить режим человеческого несовершенноголетия и так называемого божественного авторитета» (Там же: 300); поэтому, говоря об «абсолютной свободе религиозных организаций», Бакунин делает оговорку: «...которые, впрочем, не должны обладать никакими гражданскими и политическими правами и не могут заниматься воспитанием детей» (Там же: 302). К тому же его не устраивает содержание обучения: «...неужели же механическое умение читать, писать и считать вместе с знанием дурацкого и развратного катехизиса составляют образование действительное, такое, о котором стоило бы говорить?» (Он же 2010: 288).

б) Предложение.

М. Бакунин предложил обязательное образование без ступеней, в которых видел средство классового расслоения общества: «...воспитание и образование, даваемое школой, имеет, напротив, лишь ту цель, чтобы дать детям, по достижении ими совершеннолетия, действительное освобождение, так что и воспитание, и образование будут не чем иным, как постепенным, последовательным посвящением в свободу через тройное развитие: физических сил, ума и воли детей» (Он же 2000: 300). «При всестороннем образовании рядом с преподаванием *научным* или *теоретическим* необходимо должно быть образование *прикладное* или *практическое*. Только таким образом образуется цельный человек: работник понимающий и знающий» (Там же: 364). Бакунин выступает, по сути, за всестороннее образование на античный лад, иногда называя его «интегральным»: «...мы убеждены, что обе эти силы, мускульная и нервная, должны быть одинаково развиты в каждом живом и цельном человеке и не только не могут вредить друг другу, а напротив, каждая должна поддерживать, расширять и укреплять другую» (Там же: 357).

Он планировал, что «по окончании начального и среднего образования дети, сообразно их способностям и склонностям, будут выбирать, по совету и разъяснению, но не по принуждению старших, высшее или специальное учебное заведение» (Бакунин 2000: 301). В этом он стоял за «полную и безусловную свободу для детей самим выбирать и определять свое поприще. Если они ошибутся, сама эта ошибка послужит им действительным уроком для будущего; а общее образование, которое все они будут иметь, поможет им без большого труда вернуться на истинный путь, указанный им их собственной природой» (Там же: 364).

Основанием научного образования, согласно Бакунину, «будет изучение природы, а завершением социология... Так как никакой ум, как бы он ни был обширен, не в состоянии объять все науки во всей их полноте, так как, с другой стороны, общее знакомство со всеми науками безусловно необходимо для полного развития ума, преподавание естественно будет делиться на две части: на общую, которая будет знакомить с главными элементами всех наук без исключения и давать, не поверхностное, а действительное понятие о взаимном их отношении; и на специальную часть, разделенную по необходимости на несколько групп или факультетов, из которых каждый будет обнимать во всей их полноте, известное число предметов, по самой природе своей, дополняющих друг друга» (Там же: 363). «Общее образование должно готовить юношей к свободному выбору специальной группы индустрии и среди этих последних той отрасли, к которой они чувствуют себя наиболее склонными. Достигнув этого второго периода индустриального образования, юноши будут, под руководством профессоров, производить первые опыты серьезной работы» (Там же: 365).

Было у него готово и возражение противникам всеобщего образования, полагавшим невозможным, «чтобы все человечество отдавалось науке: оно умерло бы с голоду. Следовательно, необходимо, чтобы в то время как одни занимаются наукой, другие работали бы и производили продукты, которые необходимы прежде всего им самим, а затем также и людям, посвятившим себя исключительно умственному труду, так как люди эти трудятся ни для себя одних» (Там же: 351), – параллельное научное и практическое образование: «Одновременно каждый должен изучать теоретически и практически наиболее привлекательную для него отрасль промышленности,

а деньги, заработанные им за время ученичества, он получит по достижении совершеннолетия» (Бакунин 2000: 301). «Преподавание практическое параллельно с научным образованием, будет делиться, также как и научное, на две части: общую, дающую детям общую идею и первые практические сведения относительно всех индустрий без исключения и идею их совокупности, составляющей материальную сторону цивилизации, общую сумму человеческого труда, и специальную часть, разделенную также на группы индустрий, более тесно связанных между собой» (Там же: 364–365).

Впрочем, терминологически он не всегда последователен. Так, в другом месте он пишет: «Рядом с научным и прикладным образованием необходимо должно будет также существовать образование практическое, или, скорее, ряд последовательных опытов нравственности, не божественной, а человеческой. Божественная нравственность основана на двух безнравственных принципах: на уважении власти и презрении к человечеству. Человеческая же нравственность основана, напротив, на презрении власти и уважении к свободе и человечеству. Божественная нравственность считает работу унижением и наказанием; человеческая же нравственность видит в ней высшее условие счастья и достоинства людей» (Там же: 365).

Известная писательница Тэффи с ним бы не согласилась:

«Когда Господь проклял Адама, Он сказал, что тот будет трудиться в поте лица.

Если бы Адам был человеком прилежным, он только усмехнулся бы:

– Трудиться в поте лица? Да что же можно иметь против такого приятного занятия? Это вполне соответствует моей натуре, и без всякого проклятия я предпочел бы это времяпрепровождение всякому другому!

Но не усмехнулся Адам и не обрадовался, а упал духом, и проклятие Господне было, действительно, наказанием, потому что поразило его в самые глубокие основы его существования – в его лень» (Тэффи 2000: 123–124).

(К тому же Бакунин, будучи убежденным в огромной «образовательной способности» народа, заявлявший: «Пусть он сам освободится, а потом сам начнет учиться», ни разу не усомнился в том, что так и будет. Между тем в одной из своих статей мы указывали на то, что в народе не отмечалось особой тяги к образованию, осо-

бенно общему [Стрельцов 2010]. Да и сам Бакунин полагал, что «не в нем теперь главный интерес для народа», поэтому и принял постановление Брюссельского конгресса 1868 г., в котором, в частности, содержались слова: «...в настоящее время организация рационального образования невозможна...» [Бакунин 2000: 372]).

Постарался предупредить он и другой вопрос: «Но, спросят, если все будут образованы, кто же захочет работать? Наш ответ прост: *все должны работать и все должны быть образованы*» (Там же: 357). Бакунин был убежден в том, что «знание ученого будет плодотворнее, полезнее и шире, если ученый будет знаком и с ручным трудом, труд образованного рабочего будет *осмысленнее*, и следовательно более производителен, чем труд невежественного рабочего» (Там же). Несколько лет назад в серьезном научном журнале нам встретилось мнение, что, например, доктор технических наук должен уметь осуществлять сварку-резку металла лучше сварщика (тогда получается, что лучшими учителями являлись бы доктора педагогических наук, врачами – доктора медицинских наук, доктора филологических наук должны были бы писать художественную литературу и публицистику, а из кандидатов и докторов геолого-минералогических наук комплектоваться геологоразведочные партии).

Идея эта в разных формах озвучивалась и в советское время, достаточно вспомнить рационализатора в исполнении Аркадия Райкина из фильма «Люди и манекены» или рассуждение режиссера (Евгений Евстигнеев) о самодеятельных театрах из фильма «Берегись автомобиля»:

«– Есть мнение, что народные театры вскоре вытеснят наконец театры профессиональные! И это правильно! ...и естественно, что актер, не получающий зарплаты, будет играть с бóльшим вдохновением.

Ведь, кроме того, актер должен где-то работать. Нехорошо, если он... неправильно, если он целый день, понимаете, болтается в театре. Ведь насколько Ермолова играла бы лучше вечером, если бы она днем, понимаете... работала у шлифовального станка».

Сам Бакунин полагает, что с расхожим мнением о том, что «работники физического труда будут плохими учеными, а ученые всегда останутся очень плохими рабочими», в обществе свободных людей будет покончено, поскольку «в интересе как самого труда,

так и науки, не должно существовать ни рабочих, ни ученых, а должны быть только люди» (Бакунин 2000: 357).

Эта идея получит признание анархистов начала XX в. По словам Новомирского, «пролетарии должны сами стать интеллигентами, путем неустанной борьбы присвоить себе возможно большую долю научного богатства эпохи и сделать слово “интеллигенция” анахронизмом» (Новомирский 1919: 63). Подобные идеи предлагали Махайский и Лозинский, выступавшие за ликвидацию разделения образования на народное и элитарное, в результате чего все общество должно было превратиться в единый класс рабочих-интеллигентов, совмещающих физический труд с интеллектуальным и способных к целостному пониманию производственных процессов и контролю над ними (Рублев 2006: 170).

Он предвидит «временное затмение высшей науки», но готов пожертвовать уровнем научно-технического развития ради всеобщего просвещения: «...что наука потеряет в движении в высь, она выиграет в широте распространения. Будет, конечно, меньше ученых, но будет меньше и невежд. Взамен нескольких первоклассных умов миллионы людей, теперь униженных и раздавленных, получат возможность жить по человечески. Не будет полубогов, но не будет и рабов. Полубоги и рабы станут людьми...» (Бакунин 2000: 358).

Для Бакунина-социалиста не существует иных различий между людьми, кроме материально-статусных: «относительно умственных способностей и нравственной энергии огромное большинство людей очень похоже друг на друга, или по крайней мере стоят друг друга; слабость каждого в одном каком-нибудь отношении почти всегда, уравновешивается силой в другом отношении, так что невозможно сказать о человеке, взятом в массе, что он гораздо выше или ниже другого. Огромное большинство людей не одинаковы, но, так сказать, эквивалентны, а следовательно и равны...» (Там же: 361) (ср.: «Нет мерил для сравнения способностей: самое неравенство талантов, при одинаковых условиях развития, представляет собою лишь различие талантов» [П. Ж. Прудон]).

В своем стремлении к уравниловке он заходит и дальше. Признавая, что некоторые люди более одаренные, он тем не менее полагал, что способности их преувеличены и им они обязаны социальным обстоятельствам – большими образовательными возможностями: «...будущая карьера ребенка ...прежде всего зависит от

степени богатства или нищеты его семьи. Богатый, но глупый наследник получит высшее образование, а самые умные дети рабочего все же останутся невежественными, как это происходит теперь...» (Бакунин 2000: 359).

Гении упорно выбиваются из прокрустова ложа его построений, и он всячески пытается преуменьшить размеры проблемы: «...из всех известных гениев ни один или почти ни один не проявил себя таковым ни в детстве, ни в отрочестве, ни даже в первой молодости. Они явились гениями только в зрелом возрасте, а многие признаны были только после смерти, между тем как много неудавшихся великих людей, которые в молодости провозглашены были необыкновенными, кончили жизнь полным ничтожеством» (Там же: 362). Это заявление более чем спорное. Не располагая средством от «диктаторских вожделиний и деспотического честолюбия гениальных людей», он возлагает надежду на «будущее общество, [которое] найдет в действительно-практической и народной организации своей коллективной силы средство сделать этих великих гениев менее необходимыми, менее подавляющими и более действительно благотворными для всех» (Там же: 361), а пока же указывает, что «общество <...> обязано дать всем без исключения *воспитание и образование совершенно равное*» (Там же: 362).

Его учитель П. Ж. Прудон придерживался несколько другого мнения: «...талант в большей степени является продуктом общества, нежели даром природы; это накопленный капитал, и тот, кто его получает, является только хранителем его. Без общества, без его помощи и даваемого им воспитания самая возвышенная натура, даже в области, в которой она могла бы достигнуть славы, отстает от людей со средними способностями. Чем обширнее знания смертного, чем богаче его воображение, чем плодотворнее его талант, тем дороже обошлось и его воспитание; чем многочисленнее и чем славнее были его предшественники, тем больше его долг. Земледелец производит с младенческого возраста до самой могилы. Плоды наук и искусства появляются поздно и редко, часто дерево погибает прежде, нежели они созреют. Воспитывая талант, общество приносит жертву надежде» (Прудон 1998: 140–141).

Неясно из работ Бакунина и кто будет наставлять подрастающее поколение, коль скоро «учителя, профессора, родители – все члены этого общества, все более или менее развращены им. Как же

могут они дать ученикам то, чего нет в них самих?» (Бакунин 2000: 371). (Спустя сто лет его последователь Колин Уорд [Ward 1996] приводил пример учителей-анархистов, о которых он слышал: один, Грошовый учитель, жил в хижине из канистр и учил окрестную детвору за 10 сантимов в месяц; другой – Бородатый Святой – за окурки. Первый умер в тюрьме, второму пригрозили, и он скрылся, но потом наведывался и давал ученикам потрепанные книжки. Едва ли русский теоретик анархизма имел в виду таких наставников молодежи.)

«Следовательно, социалистическое воспитание невозможно в школах, как невозможно и в современной семье» (Бакунин 2000: 371). Впрочем, не доверяя учителям и родителям по отдельности, он рассчитывает на здравомыслие и добродетель совокупности индивидов: «Верховная опека над детьми, их воспитание и обучение принадлежат обществу» (Там же: 305). (Еще раньше об этом задумался и У. Годвин: «Если образование нашей молодежи препоручить благоразумию родителей или случайной благожелательности частных лиц, не возникнет ли естественного следствия, что одни будут воспитаны в добродетели, другие в пороке, а остальные заброшены?» (Godwin 1793). Признавая, что «родители являются... естественными опекунами» детей, Бакунин указывает, что «законный и верховный их опекун – общество, право и обязанность которого – заниматься ими, ибо его собственная будущность зависит от того интеллектуального и морального руководства, какое преподадут детям, а взрослым общество может дать свободу лишь при том условии, что оно будет наблюдать за воспитанием несовершеннолетних» (Бакунин 2000: 280). «Родителю будет предоставлено право оставить детей у себя и заняться их воспитанием под опекой и высшим надзором общества, которое всегда будет иметь право и обязанность отнять детей у родителей, если только последние дурным примером, неправильным обучением или грубым, бесчеловечным обращением могут деморализовать детей или помешать их развитию» (Там же: 299). (В наши дни органы опеки и попечительства обладают широкими полномочиями, особенно в Европе, и могут злоупотребить своим правом при малейшем подозрении.)

в) *Средства.*

Заслугой М. Бакунина является не только набросок будущей школы, но и указание источника ее финансирования – Фонд воспи-

тания и общественного обучения (вариант названия – Фонд общественного воспитания). Лишь он будет обладать правом наследования «с обязательством заботиться о равном уходе, воспитании и обучении для всех детей от их рождения до совершеннолетия и полной их свободы» (Бакунин 2000: 292). По всей видимости, на него же будет возложена надзорная функция как на орган общественной власти.

В том, что обязательное национальное образование (а также книги и журналы) служит одной цели – сохранению правительства, был убежден и князь Петр Алексеевич Кропоткин (1842–1921). В церкви и государстве он видел препятствия обществу на пути получения образования (что, возможно, и не так плохо, коль скоро оно было «исковерканным», «извращенным» и «ложным», и к тому же предоставлялось избирательно). Он также не склонен был доверять ученым: «...в большинстве они принадлежат к зажиточным классам и поэтому разделяют все предрассудки этих классов; многие из них даже находятся прямо на службе у государства», и был убежден, что «в школе утрачивают инициативу, привычку думать самостоятельно» (Кропоткин 1990: 244).

Его видение образовательной ситуации, путь и в несколько утрированной форме, представлено в нижеследующей цитате: «Так как государство всегда чрезвычайно радо расширять сферу своих отпращиваний, а граждане не желают ничего лучшего, как избавиться от обязанности думать о делах общего интереса и – “освободиться” от своих сограждан, предоставляя общие дела кому-нибудь третьему, все устраивается удивительным образом. “Образование? – говорит государство. – Прекрасно, милостивые государыни и милостивые государи, мы очень рады дать его вашим детям! Чтобы облегчить вам заботы, мы даже запретим вам вмешиваться в образование. Мы составим программы, – и, пожалуйста, чтобы не было никакой критики! Сначала мы забьем головы вашим детям изучением мертвых языков и прелестей римского права. Это сделает их податливыми и покорными. Затем, чтобы отнять у них всякую склонность к непокорности, мы расскажем им о добродетелях государств и правительств и научим презирать управляемых. Мы внушим им, что они, выучив латынь, сделались солью земли, дрожжами прогресса, что без них человечество погибло бы. Это вам будет льстить, а что же касается до них, то они проглотят это

с величайшим удовольствием и станут донельзя тщеславными. Это именно то, что нам нужно. Мы научим их, что нищета народных масс есть “закон природы”, – и они будут рады узнать это и повторять. Видоизменяя, однако, народное обучение сообразно изменяющемуся вкусу времени, мы также скажем им, что такова воля Божия, что таков “незыблемый закон”, согласно которому рабочий должен впасть в нищету, как только он начнет немного богатеть, потому что в своем благосостоянии он забывается до того, что хочет иметь детей. Все обучение будет иметь целью заставить ваших детей поверить, что вне государства, ниспосланного провидением, нет спасения! А вы будете нас хвалить за это, не правда ли?» (Кропоткин 1990: 244).

Дабы устранить разрыв между умственным и физическим трудом, Кропоткин предлагает «сочетать земледелие с промышленностью и ремеслами и позаботиться об “интегральном образовании”, так как, только обучая детей наукам совместно с ручным трудом, можно дать обществу тех людей, которые действительно ему нужны», как писал он в работе «Экономика и нравственность» (Он же 2002: 534).

Таким образом, можно сделать вывод, что взгляды Бакунина и Кропоткина в вопросе об образовании близки*. Оба выступали против участия государства и церкви в просвещении народа, считали школьное образование неправильным и предлагали сделать его общедоступными и «интегральным», добавив к общеобразовательной составляющей профподготовку.

Именно по этому пути пошли создатели необычных, как бы мы сейчас сказали, экспериментальных учебных заведений, среди которых Современная школа Франсиско Феррера-и-Гуардиа, школа Саммерхилл, основанная Александром Сазерлендом Ниллом, и ряд других учебных заведений. В Российской империи тоже были авторские школы, чаще всего гимназии, основатели которых пытались преобразовать учебно-воспитательный процесс, не покушаясь, впрочем, на кардинальное его изменение, а стараясь раскрыть потенциал классической школы за счет лучшего качества преподавания и менее казенного подхода в отношениях с воспитанниками.

* Любопытно, что оба «классика» русского анархизма получили военное образование: М. А. Бакунин окончил Петербургское артиллерийское училище, князь П. А. Кропоткин – Пажеский корпус; оба были произведены в офицеры, но карьеру не сделали.

Особняком стоит Яснополянская школа, но, во-первых, о ней уже и так немало написано, а во-вторых, мы не рассматриваем графа Л. Н. Толстого как анархиста (в отличие от [Chappell 1978]) из-за религиозности, пусть и не ортодоксальной (его, как и повлиявшего на него идейно Жан-Жака Руссо, следует рассматривать как представителей близкого, но отдельного направления свободного воспитания).

В СССР был взят курс на создание трудовой школы, в которой нашлось место и некоторым идеям, провозглашенным анархистами, но несколько по-своему: школа была отделена от церкви, но не от государства, с конца 1920-х гг. все строже присматривавшего за состоянием народного просвещения; школьники учились изготавливать различные предметы своими руками, но только А. С. Макаренко смог создать вначале успешное сельское хозяйство в колонии им. Горького, а затем и полноценный завод в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, к тому же в условиях частичного самоуправления воспитанников. В других школах зачастую была «игра в труд», особенно в послевоенный период.

В США о необходимости применения полученных знаний в ходе практической деятельности писал Джон Дьюи, но особенно его идеи не получили, подвергнувшись в лучшем случае «адаптации» под нужды массовой школы и восприятие педагогов-традиционалистов.

Либертарианство

Об этом с сожалением пишет Питер Гудман (1911–1972). Начав свою книгу с анализа причин того, почему американские подростки часто бросают школу, он приходит к выводу, что та не справляется со своей задачей и ей нужно найти альтернативу: «Уже стало аксиомой, что дети должны ходить в школу <...> но является ли это единственным способом получения образования?» (Goodman 1964). Он не согласен с расхожим мнением, что «только учась в школе, можно стать образованным»: «...цель образования – попытаться исправить ущерб, нанесенный пребыванием на нижестоящей ступени обучения» (во многом справедливая мысль, поскольку в средней и особенно старшей школе нередко «подчищают» пробелы в знаниях учащихся, первый курс – своего рода «год выравнивания», когда происходит основной отсев студентов, а после оконча-

ния выпускникам приходится доучиваться, так как полученных ими знаний порой недостаточно для потенциальных работодателей), и поэтому склоняется к социализации, нежели к обучению в специализированных учреждениях. У школы двойная роль: помимо декларируемой есть еще и необразовательная – няньки для учащихся младших классов (в этом качестве она полезная, но скучная) и помощника полиции для детей постарше.

П. Гудман указывает: «Можно научить охотничью собаку стоять на задних лапах и держать на носу мяч, но лучше она сможет проявить себя в поле» (Goodman 1964), – в том смысле, что вне естественной среды мы заставляем других делать что-то, игнорируя их способности. Он оправдывает создание американской системы образования стремлением отцов-основателей уравнивать в гражданских правах богачей и бедняков. В XX в. ситуация изменилась, поскольку в процентном отношении количество людей со средним образованием увеличилось за полвека в разы, а с высшим – и того больше; теперь большую часть своей жизни молодежь проводит в стенах учебных заведений. Гудман сравнивает школу с концентрационным лагерем, а университет – с монастырем. Он против многолетнего обучения, оторванного от жизни, практических нужд и проблем, а главное – личного опыта обучающегося (ср.: «Истинная школа для народа и для всех сложившихся людей – это жизнь» [Бакунин 2000: 570]). Поэтому студенты и не усваивают многие предметы, и не понимают, зачем они их учат, и воспринимают это как этап на пути к получению диплома. Гудман приводит примеры успешных людей, которые в свое время бросили школу или были вынуждены уйти из нее, но добились известности (современного читателя скорее заинтересует анекдот про Билла Гейтса: «В свое время я не сдал экзамен, а мой сокурсник сдал. Теперь он ведущий инженер в Microsoft, а я ее владелец»).

Восполнить пробел Гудман предлагает следующим образом: ввести двухлетний перерыв между окончанием школы и поступлением в вуз, а за это время юноши и девушки смогут путешествовать, заниматься общественной деятельностью, ухаживать за больными и престарелыми или отслужить в армии. Идея не оригинальна: британские студенты так зачастую и поступают, ограничиваясь

одним годом, а в нашей стране не так давно требовали два года педагогического стажа для зачисления в аспирантуру по педагогике.

В финансовом плане у него немного предложений: переложить подготовку технических специалистов на работодателей или давать те деньги, которые выделяются на обучение, самому учащемуся, занятому на какой-либо обучающей работе, а для этого надо перенести образование в цеха, музеи, парки, магазины.

Своеобразным развитием идей Гудмана стала книга Ивана Иллича (1926–2002) «Освобождение от школ». Уже во введении Иллич делает заявление, шокировавшее бы многих просветителей и поборников народного образования прошлых веков: «...обязанность посещать школу ограничивает право большинства людей учиться» (Иллич 2006: 23). Да оно и не нужно. Всеобщее образование посредством обязательного и равного для всех школьного обучения – недостижимая цель, «по крайней мере экономически», более того, «оно в принципе экономически абсурдно» – «увеличение расходов на них (школы. – А. С.) усиливает их разрушительное действие и внутри страны, и за ее рубежами» (Там же: 23). Даже если бы мы не считались с расходами, «попытки его осуществления ведут к интеллектуальному бессилию и социальной поляризации, разрушают доверие к политической системе, поддерживающей эту идею» (Там же: 23). Таким образом, школа – провальный институт с социально-экономической точки зрения. И это не беда ее, а вина: школа не только некомпетентна в решении образовательных трудностей, она «захватывает деньги, людей и добрую волю, предназначенные для образования, а, кроме того, не дает другим социальным институтам брать на себя образовательные задачи» (Там же: 31), – своего рода «собака на сене».

И. Иллич обращает против школы те риторические приемы, которые использовали анархисты-антиклерикалы предшествующего века: «Школа стала мировой религией модернизированного пролетариата и раздает пустые обещания спасения беднякам технологической эры. Национальные государства приняли эту религию и обеспечили всеобщий призыв всех граждан на службу учебному плану, последовательно ведущему к дипломам – наподобие древних ритуалов инициации и служения культу» (Там же: 34). «Учитель – человек, носящий невидимую тройную корону, подобную папской тиаре, – символ тройной власти, объединенной в одном человеке» (налицо

преувеличение статуса. – А. С.). «Школа, кажется, чрезвычайно подходит на роль мировой церкви нашей распадающейся культуры» (Иллич 2006: 64). Вот еще несколько примеров: «Рожденные в первородном грехе, они (дети. – А. С.) крестятся в 1 класс», «отлучение от схоластических милостей», «благодать ожидает лишь тех, кто накапливает школьные годы». Не чужды Илличу и марксистские идеологические штампы: «Школа не только новая мировая религия. Это также всемирный быстро растущий рынок труда... Новая мировая религия – это индустрия знаний, являющаяся для человека одновременно и поставщиком опиума, и рабочим станком на протяжении все большего числа лет жизни» (Там же: 66). Ниже по тексту встречается и такая метафора: «Школа – рекламное агентство, заставляющее вас поверить, что вы нуждаетесь именно в том обществе, которое существует». А поскольку общество второй половины XX в. – общество потребления, то учащиеся – «потребители индустрии знаний с одной стороны» и «рабы обучения», нечувствительно устанавливающие стандарты потребления (Он же 1971: 44).

Иллич вскрывает порочный механизм:

1. «По определению дети – это ученики».
2. Школьное обучение «опирается на три не подвергаемых сомнению предположения, а именно: дети принадлежат школе; дети учатся в школе; детям можно преподавать только в школе».
3. Школа – определенное возрастом обязательное обучающее учреждение, нужное для воспроизводства детства: «Только загоняя людей в детство, мы можем заставить их подчиняться власти школьного учителя».
4. «Школы отбирают для каждого следующего уровня тех, кто на более ранних стадиях игры доказал свою готовность придерживаться установленного порядка».
5. «Главное, чему учит школа: все должны ходить в школу, и чем дольше, тем лучше». Поэтому «школа <...> никогда не закрывает свои двери перед человеком без того, чтобы предложить ему еще один шанс: повышение квалификации, образование взрослых, непрерывное образование». Люди становятся рабами обучения.

Таким образом, «школы извращают естественную склонность расти и учиться в спрос на обучение... [и] ...ведет многих людей

к своего рода духовному самоубийству» (Иллич 1971: 80). Отказаться нельзя. Иллич приводит сравнение с автомобилями и дорогами: «Закон никого не заставляет ездить, но он обязывает каждого идти в школу».

Реформами здесь не обойтись, – «школьной стала сама социальная действительность»: «И тут не помогут ни альтернативные образовательные учреждения, построенные по типу существующих школ, ни изменения отношения учителей к учащимся, ни стремительный рост числа компьютеров и обучающих программ (как в классах, так и дома), ни, наконец, попытки охватить педагогическим влиянием всю жизнь учащихся. Нынешние поиски все новых и новых каналов для обучения надо решительно перенаправить в сторону институциональных альтернатив...» (Там же: 23). Поэтому надо «резать»: «...повсюду не только образование, но и общество в целом нуждается в “избавлении от школы” (ср.: «Следует ли из этого, что нужно изъять всякое образование и уничтожить все школы? Отнюдь нет. Нужно полными пригоршнями распространять образование в массах» [Бакунин 2000: 569]).

Выход один – свободное и конкурентное практическое обучение. И. Иллич убежден, что «люди учатся, как правило, невзначай, и даже самое целенаправленное учение не является результатом спланированного обучения» (Иллич 2006: 36), и самый ценный опыт ученик получает вне школы. Поэтому «общество, освобожденное от школ, приобретет новый подход к спонтанному (неформальному) образованию» (Там же: 45), а обязательное образование – бесполезная трата времени и денег.

Ему не нравится, что преподаватели монополизировали лицензии на образование, и он предлагает школу без учителя – неформальные встречи в кафе или где-нибудь еще для обсуждения фильма, книги и т. п. Подбор участников обсуждения осуществляется через компьютер. По Илличу, «и обмен навыками, и подбор партнеров основаны на предположении, что образование для всех означает образование всеми. Только мобилизация всего населения может привести к распространению культуры, а не отдельный проект в специализированном учреждении» (Там же).

Он сдвигает акцент с вопроса «Что должно быть выучено?» на «Какие вещи и какие люди должны окружать ученика, для того чтобы происходило учение?» «Предметы, модели, сверстники и

старшие – это четыре ресурса». Для профессионального обучения предлагается создать систему образовательных ресурсов:

1. Служба рекомендации образовательных объектов, которая облегчает доступ к предметам или процессам, используемым для формального учения. Некоторые из этих объектов могут специально предназначаться для этой цели, или храниться в библиотеках, прокатных бюро, лабораториях, или быть выставлены для осмотра в таких местах, как музеи или театры; другие могут повседневно использоваться на фабриках, в аэропортах или на фермах и выдаваться ученикам в часы, свободные от работы, или как подмастерьям.

2. Служба обмена навыками, которая позволяет людям перечислить имеющиеся у них навыки, условия, на которых они согласны служить моделью для тех, кто хочет этим навыкам научиться, и адрес, по которому их можно найти.

3. Служба подбора партнеров – коммуникационная сеть, которая позволяет людям описать учебную деятельность, в которой они хотят участвовать, и найти партнера для совместного исследования.

4. Служба рекомендации Старших Преподавателей, которые могут быть перечислены в справочнике, дающем адреса и резюме профессионалов с высшим образованием, профессионалов без высшего образования и «свободных художников» вместе с условиями доступа к их услугам. Отбор педагогов – по результатам опроса или по рекомендации их прежних клиентов (Иллич 2006: 94–95).

«Для этой сети кадровая служба подбирала бы скорее хранителей, гидов и библиотекарей, чем учителей» (Там же: 100). Их Иллич хочет полностью исключить из образовательного процесса, и поэтому выступает за создание профессии независимого педагога. Центральная фигура – преподаватель навыка (нужен не всегда, поскольку есть самоучители, обучающее видео и т. п. – *А. С.*). Понадобилось это потому, что в обществе есть люди, которые умеют делать, и те, кто учит: «учитель, который специализируется на передаче навыка, извлекает пользу из нежелания ремесленника», а тот «извлекает пользу из его (навыка. – *А. С.*) дефицитности и не заинтересован в его распространении» (Там же: 44). При этом сразу следует оговориться, что ни Гудман, ни Иллич не понимают «практическое» обучение в узкопрофессиональном или утилитарном смысле: первый выступает с критикой противостояния «физиков» и «лириков» в образовании, а второй указывает, что «сведение обра-

зования к одним лишь практическим навыкам было бы катастрофой; необходимо уделять одинаковое внимание всем видам учения» (Иллич 2006: 40).

Иллич хочет переломить сложившуюся ситуацию и позаботился о побудительном мотиве: «создать свободные центры навыков, открытых для публики» или «дать определенным группам населения образовательную валюту, пригодную для посещения центров приобретения навыков, где остальные клиенты платили бы по коммерческим ценам». Еще одно предложение открывает дорогу к образовательному неравенству: «создание “банка” для обмена навыками. Каждый гражданин получал бы базовый кредит на приобретение фундаментальных навыков. Вне этого минимума дальнейший кредит получали бы те, кто зарабатывал бы его распространением навыков, будь они моделями, в организованных центрах навыков, или частным образом дома, или на игровой площадке. Только те, кто передавал навык другим, *будут* иметь право быть более продвинутыми учителями. Так будет создаваться новая элита, элита тех, кто зарабатывает свое образование, делаясь им с другими» (Там же: 106). Допускает он и более привычные стимулы: «учитель» может оплачиваться соответственно числу учеников, которых он привлек на эти два часа (Там же: 109).

Иллич предлагает два различных подхода к финансированию сети «учебных объектов»: «Сообщество может определить максимальный бюджет для этой цели и направить его сразу на все участки сети, открытые для всех посетителей в разумное время. Или же сообщество решит дать каждому гражданину ограниченное право соответственно его возрастной группе на особый доступ к дорогим и редким материалам, а другие, более простые и распространенные материалы сделать доступными каждому». Таким образом, «доступ на эти “занятия” должен быть свободным или покупаться за образовательные ваучеры» (Там же: 101).

Фактически он предлагает создать альтернативные школы с альтернативными педагогами-тьюторами/тренерами и «чиновниками» – администраторами образовательных сетей, причем часть вакансий (носителя навыков, сетевого администратора или специалиста по руководству учением) могли бы заполнить «наиболее предприимчивые и одаренные» из «старорежимных» педагогов; с бюджетом на образование, к тому же расположенные в опустевших зданиях

школ. Отличия: «не будет ни писания учебного плана, ни покупки учебников (“рэкет учебного книгоиздания”), ни поддержания в порядке школьного участка»; предлагается полная свобода овладения навыками. При этом без ответа остается ряд ключевых вопросов: «Поскольку гражданин имеет новый выбор, новый шанс для учения, его желание найти руководителя должно возрасти» (Иллич 1971: 38) – но захочет ли он делать это? Подход Иллича предполагает непременно индивидуальную траекторию обучения, но в отсутствие контролирующих и сертифицирующих органов кому будет нужен самоучка?

Между тем критика традиционной школы многим современникам Иллича пришлась по душе. В 1972 г. профессор Гарри Рэй говорил английской аудитории, состоявшей из молодых педагогов: «Я думаю, еще при вашей жизни наступит конец школ в том виде, каковы они сегодня. Вместо них будут местные клубы, открытые двенадцать часов в день и семь дней в неделю, где каждый сможет посидеть в библиотеке и побывать в мастерских, спортзале, магазине самообслуживания или баре. Законам об обязательном посещении школы уготована та же судьба, что и законам об обязательном посещении церкви» (цит. по: Вард б. г.).

Как может убедиться на собственном опыте читатель, этого не случилось, но многие зарубежные школы и часть отечественных широко используют в своей работе потенциал внеклассной и внешкольной деятельности.

Подведем итоги. Как писал один из представителей либертарианства, англичанин Колин Уорд, в книге «Анархия в действии», «школа внушает политические или экономические идеи, полезные государству». Он цитирует некоего Фрэнка МакКиннона: «Система образования – крупнейшее орудие современного государства, которое говорит людям, что делать. Оно набирает пятилеток и пытается управлять их чувствами, и в большей мере общественным, физическим и нравственным развитием на протяжении 12 и более лет – самых содержательных (formative) в их жизнях» (Ward 1996).

В этом нет «заговора властей»: «...в начале XX века, идеи Просвещения вторглись в школу, и начала реализоваться идея всеобщего образования. Порожденная проектом Просвещения школа стала и одним из его ангелов-губителей, выпуская ежегодно миллионы учеников... Обучение могло бы стать увлекательным интел-

лектуальным приключением, а свелось к развитию навыка подгонять под ответ. Ведь, демократически мысля, надобно учить всех... Идея массового образования на самом деле носит антипросвещенческий характер. Массово можно втиснуть в детские головы только пакет схоластически усвоенных знаний, не ведущих к пониманию мира... Синтез просвещения и либерализма в прошлом считался естественным и само собой разумеющимся, но понимание как было, так и осталось индивидуальным. Понимание аристократично и эзотерично по самой своей трудной природе, а не потому, что некто злонамеренный скрывает истину от широких масс» (Бормашенко б. г.). Школа извращает связь общества и государства, при этом выполняя социализирующую функцию по увековечиванию общественного порядка: «Общество хочет обеспечить свое будущее, воспитывать детей по своему образу и подобию» (Ward 1996: 79). Поэтому неслучайно либертарианцы выступают против школ: «Больше никаких школ» – так называется глава в вышеупомянутой книге Уорда.

Поскольку школа создает искусственную среду, полезным можно считать только неформальное образование, которое все равно надлежит как-то упорядочить. При этом и анархисты, и либертарианцы критикуют большую наполняемость классов и школ и склоняются к дискуссионным группам по 20 (и даже меньше) человек.

«Анархистский подход к образованию основывается не на презрении к учению, но на уважении к ученику», – указывал У. Гудман. Действительно, анархистов отличает вера в стремление к «правильному» образованию всех людей, основанному на природной любознательности; при этом учитель – явно лишний. Он – инструмент государства: «учитель приказывающий, угнетающий и эксплуатирующий – логическая и вполне естественная фигура», – писал еще М. Бакунин (2000: 569).

Либертарианская педагогика – протест не против недополучения хорошего образования трудящимися, как это было в позапрошлом веке, а против школ, дающих подавляющему большинству некачественное образование.

Имеются и другие расхождения. Если либертарианцы полагают, что обязательное образование связано с идеей национального государства и тем самым увековечивает общественное неравенство, «промывает» молодежи мозги, заставляет занять свое место в системе (винтик в механизме, кирпич в стене – образы подобрать не-

трудно), то анархисты склонялись к обязательности образования. «Только при совершенно полном равенстве могут *получить* полное развитие действительно индивидуальные способности и индивидуальная, не привилегированная, а человеческая свобода», – писал Бакунин (2000: 360), тогда как со времени школы Саммерхилл и тому подобных учреждений отличительной их чертой была свобода посещения занятий: ученик захочет – сам придет. (Частично либертарианским представлениям соответствует школа М. Шестинина в поселке Текос.) К тому же идеал Гудмана – Античность, он часто обращается к опыту афинян: Сократа, Платона, в плане высшей школы – к идеалу средневекового университета (в этом его позицию разделяет и Иллич), явно идеализируя это время.

Поэтому в наши дни нужен новый автор, который представит постнеоанархистский взгляд на образование в постиндустриальную эпоху. Ориентиры:

– *признание государственного вмешательства в систему образования недопустимым;*

– *светский характер образования;*

– *общедоступность всех видов специального и профессионального образования при наличии предварительной подготовки;*

– *обучение не только теоретическим сведениям, но и способам их применения на практике;*

– *обязательность начального (элементарного) образования;*

– *свобода выбора предметов и форм их изучения, по крайней мере с определенного возраста* (данный пункт нуждается в пояснении: «Втайне примирившись с невозможностью научить пониманию, школьное дело удовлетворилось более скромной задачей, покоящейся на допущении, что существует некий минимум знаний, который делает человека просвещенным. Этот минимум и должен быть сообщен ребенку. Но сегодня никто не взялся бы сказать, в чем именно этот минимум состоит. Наиболее последовательные мыслители вроде Пола Фейерабенда утверждают, что этого просвещенческого минимума попросту нет: anything goes! – все пойдет. Если школьнику хочется изучать исландские саги, а не физику, то это его личное дело, наука должна быть отделена от государства, и ребенок сам должен решать, что ему учить» [Бормашенко б. г.]);

– *отказ от вертикальной школьной системы: учитель – заместитель директора – директор – глава муниципального отдела образования и т. д., переход к сетевой структуре;*

- создание научно-образовательных экспертных сообществ;
- связь профессионального обучения с потребностями рынка при наличии определенных гарантий качества образования и трудоустройства.

Литература

- Бакунин, М. А.**
2000. *Анархия и порядок*. М.: Эксмо-Пресс.
2010. *Избранные труды*. М.: РОССПЭН.
- Бормашенко, Э. Б. г.** *Разум за порогом XXI века, или вперед к Ultima Thule*. URL: http://sunround.com/club/22/135_bormashenko.htm.
- Вард, К. Б. г.** *Анархизм. Очень краткое введение*. Гл. 6. *Свобода в образовании*. URL: <http://anarhobarnaul.org/literatura/kolin-var-d-anarxizm-ochen-kratkoe-vvedenie/glava-6>.
- Иллич, И.** 2006. *Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир*. М.: Просвещение.
- Кропоткин, П. А.**
1990. *Хлеб и воля. Современная наука и анархия*. М.: Правда.
2002. *Анархия: сб. / сост. и предисловие Р. К. Баландина*. М.: Айрис-пресс.
- Новомірскій, Я.** 1919. *Что такое анархизм*. Нью-Йорк.
- Прудон, П. Ж.** 1998. *Что такое собственность, или Исследование о принципе права и власти; Бедность как экономический принцип*. М.: Республика.
- Рублев, Д. И.** 2006. Проблема «Интеллигенция и революция» в анархистской публицистике начала XX века. *Отечественная история* 3: 166–173.
- Стрельцов, А. А.** 2010. Парадоксы русского просвещения. *История и современность* 1: 61–77.
- Тэффи, Н. А.** 2000. *Чертик в баночке*. М.: ОЛМА-ПРЕСС.
- Штирнер, М.**
1842. *Ложный принцип нашего воспитания, или Гуманизм и реализм*. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1883&binn_rubrik_pl_articles=155.
1994. *Единственный и его собственность*. Харьков: Основа.

Chappell, R. H. 1978. Chappell Anarchy revisited: An Inquiry into the Public Education Dilemma. *Journal of Libertarian Studies* 2(4): 157–372.

Goodman, P. 1964. *Compulsory Miseducation*. New York: Horizon Press.
URL: <http://www.gyanpedia.in/Portals/0/Toys%20from%20Trash/Resources/books/goodman.pdf>.

Godwin, W. 1793. *An Enquiry Concerning Political Justice*. URL: <http://oll.libertyfund.org/title/>

Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. N. Y.

Ward, C. 1996. *Anarchy in Action*. London: Freedom Press.