

П. С. ГУРЕВИЧ

**Психология
элитарного
образования**

Многие десятилетия в нашей стране проводилась политика массового образования. России были нужны специалисты, для цивилизационного рывка требовались грамотные люди. Проблема элитарного образования по существу не анализировалась. Всеобщее равенство как политический лозунг исключало всякого рода элитарность. Между тем именно элитарное образование включает в себя наиболее значимую часть культурного наследия, именно оно способно транслировать наиболее ценные элементы культуры.

История элитологии еще не стала той приоритетной темой в отечественной и зарубежной общественной науке, по которой пишутся глубокие аналитические работы. Специальных исследований в этой области действительно мало. Как правило, все они посвящены какому-нибудь одному специ-

альному вопросу, в рамках которого и строятся эти исследования. Среди таких работ можем на-

звать труды следующих авторов: Дж. Обер, А. А. Курбатов, А. Н. Маркин, А. Н. Николаев, А. А. Суслов и др. В большинстве своем перечисленные авторы рассматривают не историю развития элитологических идей, а историю существования реальной общественной элиты конкретного времени. Поэтому их следует отнести не к философии, а исключительно к истории. Для элитологии важна и эта сторона проблемы, но не надо забывать, что это всего лишь фон, всего лишь внешние условия существования идейной ее основы.

К постановке и решению данного вопроса ближе всего подошли в свое время Ф. Ницше, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев и В. Ф. Асмус. Однако и здесь мы имеем дело не с систем-

ным изложением истории развития элитологических идей, а с отдельными характеристиками конкретных проэлитологических элементов. Современное состояние истории элитологии отличается эклектичностью и отсутствием системного подхода. Необходимо комплексное изучение данной проблематики, т.е. привлечение самых разных наук от социологии и политологии до культурологии и религиоведения, от философии до психологии. Только такое комплексное изучение данного вопроса позволит элитологам говорить об элитологии как о научной системе.

Подавляющее большинство исследований, которые могут быть отнесены к истории античной элитологии, связаны с анализом элитологического творчества Платона. Это, пожалуй, центральная, основная тема всей современной элитологической историографии. Социальными науками сегодня охотно признается, что Платон является одним из главных предтеч элитологии как науки, изучающей страту, поставляющую лидеров, раскрывающую процесс социально-политического управления в обществе, описывающую тот социальный слой, который непосредственно осуществляет это управление. Между тем фундаментальной работы, которая всесторонне в социокультурном ключе дала бы теоретическое обоснование этому утверждению, на сегодняшний день пока еще не существует. Имеющиеся критические (К. Поппер) или комментирующие (А. Ф. Лосев, В. Ф. Асмус) труды, как правило, освещают какие-либо отдельные социальные или гносеологические стороны платоновского элитологического наследия и не дают цельности самой этой теории. Сегодня все больше становится очевидным, что политологический и социологический подходы к элитологии как к самостоятельной научной дисциплине давно уже устарели, и их необходимо заменить социокультурным подходом, где приоритет должен быть отдан философии и психологии избранности.

Идея элитарности образования родилась в западной психологии в результате освое-

ния идейного наследия эпохи Просвещения. Ф. Ницше провел четкое различие между аристократической и демократической культурами. Но в оценке этого различия он правомерно отдавал предпочтение первой, выражая явную ненависть к демократии и демократической культуре. В рамках сравнительной социологии был проведен анализ фундаментальных различий между этими двумя разновидностями образования.

Что касается тех членов элиты, которые выдвинулись индивидуально, то в соответствии со своими «героическими» и индивидуалистическими представлениями они склонны видеть сущность культуры в ее высочайших достижениях, шедеврах. С их точки зрения именно творения выдающихся гениев определяют ценность культуры в целом. Иначе говоря, культура воспринимается ими не как непрерывный поток коллективных достижений, а как отдельные взлеты творческого гения.

Другие члены элиты, формируемые коллективным механизмом в условиях демократии, видят в культуре и образовании преимущественно постепенное накопление небольших достижений, некое слияние крошечных достижений в могучую реку. Они полагают, что в истории судьба групп и человечества в целом больше зависит от неуклонных усилий анонимных масс, чем от вызывающего благоговения взлета редкого таланта.

Как полагает немецкий социолог К. Манхейм, внутренняя организационная структура элитарной группы существенно влияет на интерпретацию ею человека и мира. Например, в средние века интеллектуальная элита университетских преподавателей была организована в корпорации и занимала в обществе те же позиции, что и любые другие официально признанные автономные профессиональные группы.

В XIX в. социальное положение значительной части интеллектуальной элиты было, по мнению Манхейма, таким же, как у богемы, не связанной корпоративными узами, не занимающей четко определенного

места в общественной иерархии. Члены этой группы жили в среде, в которой мнимый или подлинный гений смешивался с «белыми воронами» из аристократических и буржуазных семей, деклассированными бродягами, проститутками и другими аутсайдерами организованного общества.

Идеи, порождаемые и развиваемые теми интеллектуальными элитарными группами, которые существуют как аутсайдеры общества, приобретают романтическую окраску. Такие интеллектуалы культивируют систему ценностей, далекую от интересов рядовых людей. Как художники они исповедуют культ «искусства для искусства», как мыслители они ищут лишь то, что понятно только посвященным.

Обычно аристократические элиты стремятся создать собственную «элитарную культуру». Они заботятся о том, чтобы определенные существенные черты их групповой культуры, и прежде всего такие, как формы общения, развлечения, особенности речи, различные методы и системы знания, оставались недоступными для многих. В частности, Манхейм ссылается на то, что элитарные группы интеллектуалов аристократического типа, к примеру, священнослужители, используют с этой целью особый «язык для посвященных» (санскрит или латынь). Использование же родного языка в литературе или литургии служит важным рычагом демократизации культуры, поскольку при этом происходит вторжение «низших» (технологических, индустриальных) интересов в священные пределы аристократической «науки».

Аристократическая речь, как правило, формальна, стереотипна, стилизована. Ее горизонт строго ограничен: определенные «низкие» предметы из нее исключаются. Вещи, наиболее насущные для подавляющего большинства населения, необходимые для удовлетворения элементарных потребностей (пища, деньги и т. д.), принято не замечать, ибо это «вульгарно». Жеманство, изысканность, за которыми все дальше прячется искренность, становятся более и более вы-

чурными по мере того, как аристократическая группа «стареет» и в ней накапливается больше тех, кто унаследовал свое привилегированное положение, а не тех, кто его создал. Как правило, первое поколение правящей элиты, непосредственно пережившее риск в войне или финансовой борьбе, еще не обладает такой вычурной утонченностью. Однако ее потомки склонны не замечать «жизненные факторы» до тех пор, пока они живут в мире искусственных символов, а не реальных вещей.

Следующей характерной чертой модели аристократической речи является тенденция к жесткой правильности, стремление исключить все «хаотическое», нарушающее правила. Интересный факт: в XVII в., выполняя требование аристократических кругов, Французская Академия предприняла стандартизацию французского языка. Но не менее интересный факт установил впоследствии один из французских лингвистов, который проделал скрупулезное исследование, сравнив Словарь Французской Академии (первое издание вышло в 1694 г.) с позднейшим неофициальным демократическим изданием — Французской энциклопедией. Он выявил, что Энциклопедия включила бесконечно более богатый словарь, поскольку в нем было помещено в систематизированном порядке значительно большее число технологических и индустриальных терминов, понятий, чем в Словаре, который оказался в существенной мере беднее не только словником, но и в информационном плане.

Одним из важнейших изменений в области образования является постепенный переход от концепции фрагментарного образования, преобладавшей в эпоху свободной конкуренции к концепции интегрального образования. Первая концепция рассматривала образование как более или менее самостоятельную область жизни. Для нее характерны школы, в которых учителя преподавали предметы, указанные в программе. Успехи учащихся и косвенным образом способности преподавателей определялись с помощью системы оценок. Устраивались письменные

экзамены, и если учащиеся успешно их выдерживали, считалось, что цель образования достигнута.

Образование считалось независимой областью, поскольку школа и общество превратились в две категории, не дополняющие, а противостоящие друг другу. Образование ограничивалось тем возрастным барьером, до достижения которого человек считался способным к обучению. До определенного возраста образовательные институты пытались оказать влияние поведение людей; после достижения этого возраста вы считались свободным. Эта тенденция к фрагментарности образования была нарушена, когда появились концепции образования взрослых, обучения вне стен университета, курсов повышения квалификации, познакомившие нас с идеей постобразования и переквалификации. Благоприятное влияние концепции обучения взрослых проявилось и в том, что она заставила нас признать непрерывность образования и посредническую роль общества в его приобретении, подчеркнула значимость обучения практическим жизненным навыкам в рамках школьного образования. С этого момента цель школьного обучения состояла не в том, чтобы передать учащимся определенный набор готовых знаний, а в том, чтобы научить их эффективнее учиться у самой жизни.

Осознание потребности интеграции школы с жизнью общества оказало различное влияние на школу. Оно привело к интегральной концепции школьной программы. Это лучше всего можно показать на примере изменения концепции этического воспитания. Раньше, когда сама мораль считалась независимой частью жизни общества, мы думали, что отдаем ей должное, если включаем в программу религиозное или этическое воспитание. Сегодня мы знаем, что такое включение неэффективно, пока религиозное или этическое воспитание не связано с другими частями школьной программы. На формирование характера оказывает влияние все, чему мы учим, и еще в большей степени то, как мы учим. Если раньше мы думали, что можем

разгадать тайну формирования характера подростка через его игры или с помощью школ-интернатов, то сегодня мы знаем, что гораздо большее значение имеют характер игр, а также внутренние детали школьной организации, нежели те ярлыки, которые мы наклеиваем на игры или школьные системы. Социальная организация школы, социальные роли учащихся и учителей, преобладание духа конкуренции или сотрудничества, наличие возможности групповой или индивидуальной работы — все эти факторы способствуют формированию личности.

Интегральная концепция школьной программы является не чем иным, как выражением глубокой психологической мысли о том, что личность едина и неделима. Если мы сегодня отказываемся от прежней жесткой концепции школьных предметов и пытаемся связать знания, полученные в одном курсе, со знаниями из другого курса, то делаем это потому, что понимаем, что только координированное наступление на разум индивида может быть эффективным. Успех преподавания зависит сегодня от того, как мы соединяем новый опыт с уже существующими знаниями индивида. В конечном итоге идеальная модель обучения человека будет принимать во внимание всю историю его жизни и множество социальных факторов, воздействующих на него наряду со школой. Такое обучение является интегральным в двояком отношении: а) в силу интеграции деятельности школы с деятельностью других общественных институтов; б) в силу соответствия целостности личности.

Тенденция к интеграции достигает высшей точки, когда мы не только на практике, но и в теории откровенно признаем, что образование — это всего лишь один из многих социальных факторов, воздействующих на поведение человека, и как таковой, хотим мы этого или нет, всегда служит социальным целям и сознательно направлен на формирование определенных типов личности.

В недавней истории России образование было слишком обособленным; его главный недостаток состоял в игнорировании обще-

ственных потребностей. Система образования не могла или не желала признать существование общества как важного фактора человеческих отношений, влияющего на цели и методы образования.

Теория либерального образования основывалась на принципе, гласящем, что важнейшие цели и ценности образования неизменны; что конечная и исключительная цель образования — воспитание свободной личности путем беспрепятственного развертывания внутренних качеств. Интегральная теория образования в своем социологическом аспекте не отвергает этой теории как таковой; она не подвергает сомнению тот факт, что некоторые идеалы живут века и определяют нравственность образа жизни и социальной организации. Она лишь утверждает, что данная теория слишком далека от конкретных исторических условий, чтобы быть действенной. Тот, кто пытается сформулировать неизменные вечные ценности, скоро понимает, что они слишком абстрактны, чтобы придать определенную конкретную форму образованию в данный момент. Точно так же, если конечная сущность человеческой личности представляет собой нечто вечное, находящееся вне влияния окружающей среды, то мы, тем не менее, вынуждены принимать во внимание эмпирические и конкретно-исторические условия, те сферы, где встречаемся с другими людьми как гражданами государства, рабочими фирм, служащими, клерками контор и просто человеческими существами, стремящимися к удовлетворению конкретных целей, достижимых в данной социальной системе.

Вера в то, что важнейшие проблемы образования и общественной деятельности можно решить лишь на основе здравого смысла, оказалась непрочной, когда различные должностные лица столкнулись с решением одной и той же проблемы. Практические правила были различными в разных областях — в образовании, судебной практике и т. д. — и определялись существующими традициями. Поэтому должностные лица имели различные мнения по отдельным во-

просам (по такому, например, как пользе наказания), а также по-разному оценивали влияние среды на индивида.

К счастью, на протяжении последних десятилетий было накоплено много знаний в различных областях психологии и социологии. Детская психология, психология обучения, криминология, экспериментальная психология и психоанализ дали богатый материал, который был обобщен и интегрирован в науку о человеческом поведении. С другой стороны, социология тоже внесла свой вклад. Она изучала поведение человека в различных обществах на различных этапах исторического развития, а также поведение людей, принадлежащих к различным классам и находящимся в нашем обществе в различном социальном окружении. Она исследовала также воздействие на поведение человека таких социальных институтов, как семья, община, цех, группа; изучала поведение человека в условиях социальной безопасности, как деятельность по улучшению экономических условий жизни, статуса или досуга, а также в условиях отсутствия социальной безопасности, т. е. в периоды социальных волнений, революций и войн.

В конце концов, многочисленные случаи личной и социальной неадаптивности, вытекающие из особенностей развития промышленного общества, стало невозможно рассматривать, не учитывая накопленных знаний о природе человека. Эта отрасль социологии — еще одно связующее звено между науками, изучающими проблемы человека. Ведь вряд ли можно представить себе учителя, который не сталкивается ежедневно в воспитании детей с трудностями, которые при внимательном рассмотрении представляют собой симптомы конфликтов внутри семьи, в обществе или между возрастными группами и т. д.

Есть и еще одна область социологической информации, которую должен учитывать учитель, если он стремится дать своим ученикам не абстрактное образование, а хочет воспитать их для жизни в существующем обществе. Я имею в виду тот кризис культуры, который переживает наше общество, изме-

нения в духовной жизни, влияющие на поведение индивидов. Это, прежде всего, колоссальные изменения, связанные с развитием современного российского общества, такие, как частичное и даже полное разрушение наших привычек, обычаев и традиционных ценностей. Это социальные процессы, способствующие распаду семьи и общества. Я имею в виду также изменение характера труда и досуга, влияющего на формирование личности или способствующего ее дезинтеграции.

Важно принимать во внимание тенденции развития современного общества, ведущие к разрушению его культурной жизни, к утрате связей между ученым, художником и обществом, снижению стандартов оценки общественных отношений и усилению роли пропаганды. Было бы абсурдом оставлять учителя в неведении относительно социологических исследований, посвященных роли молодежи в современном обществе, а также наблюдений, показывающих, как состояние повышенной возбудимости, связанное с половым созреванием, и социальная смута способствуют формированию поколения, которое, будучи предоставлено самому себе, не сможет выдержать надвигающихся трудностей. Одним словом, нельзя оставлять учителя в неведении относительно этих основных разрушительных тенденций, их причин и средств их преодоления, применявшихся более или менее успешно. В прошлом привычки, обычаи и определенная жизненная философия передавались по наследству, и это позволяло индивидам играть в обществе роли, более или менее заранее установленные. В меняющемся обществе, таком, как наше, нам может помочь лишь соответствующее обучение, недогматический тренинг ума, позволяющий человеку возвышаться над событиями, а не слепо подчиняться их ходу.

Лишь образованный ум в состоянии отличить истинные элементы, присущие традиции и обеспечивающие эмоциональную стабильность, от тех взглядов и институтов, которые приходят в упадок, поскольку теряют

свои функции и смысл в меняющемся обществе. Сам факт нашего незнания того, что постиндустриальная цивилизация оказывает дегуманизирующее влияние на ум человека. Если современный учитель осознает себя не просто школьным наставником, а учителем жизни, то он будет стремиться овладеть всеми доступными и необходимыми ему знаниями, чтобы справиться с возникшей перед ним задачей. Он попытается воспитать такое молодое поколение, которое будет сочетать эмоциональную стабильность с гибкостью ума, и он добьется успеха, если сможет связать проблемы, волнующие молодежь, с изменениями, происходящими в мире.

Подведем итог. Роль социологии состоит в первую очередь в том, что она помогает учителю преодолеть обособленность и ограниченность схоластической концепции образования, ориентируя обучение на нужды общества. Во-вторых, социология открывает возможность скоординировать процесс обучения с влияниями внешкольных учреждений, т. е. семьи, церкви, а также общественного мнения, социальных служб. Истинный смысл образования может быть определен, только если оно основано на тщательном изучении всех социологических аспектов человеческого поведения. Социология способствует объяснению множества психологических конфликтов и случаев неудачного приспособления индивидов, являющихся отражением неадекватного приспособления к непосредственному социальному окружению. И, наконец, социология позволяет понять глубинные корни упадка в области морали и культуры, вызванного дезинтеграцией традиции и господствующей социальной структуры. На академическом языке это значит, что для надлежащего образования необходимы следующие курсы: 1) социология образования, 2) наука о человеческом поведении, 3) социология культуры, 4) изучение социальной структуры, 5) психология образования.

В современном сложном и быстро меняющемся обществе образование может быть адекватным лишь тогда, когда учитель знает социальный мир, из которого приходят его

ученики и для жизни, в котором их надо подготовить, а также если он может оценить большую часть своих действий с точки зрения их социальных результатов. Во всех этих аспектах психология является необходимым дополнением к образованию в наш век. Проблему можно сформулировать по-другому. Существует ли такой аспект психологии, который не только дает информацию по отдельным фактам и определенным причинным связям и тенденциям, но и способен также представить, кроме обзоров и описаний, синтетическую картину настоящей ситуации? Можно ли получить целостную эмпирическую информацию, которая могла бы ответить на такие вопросы, как «Где мы находимся?», «Куда мы идем?», «Может ли психология сделать ценный вклад в формирование нашей общей политики?».

Недостаточное осознание социальной обстановки или, иными словами, отсутствие всесторонней социологической ориентации — одна из важнейших проблем настоящего момента. Поэтому есть необходимость обсудить вопрос об осознаниях и причинах его подавления. Под «осознанием» К. Майхейм понимал не простое накопление рационального знания. Осознание, как на уровне индивида, так и на уровне общества, означает готовность увидеть целиком всю ситуацию, в которой мы находимся, а не только ориентировать свои действия на конкретные задачи и цели. Осознание выражается прежде всего в правильном диагнозе ситуации. Способный гражданский служащий может знать все формальности, необходимые для осуществления административных предписаний, однако он не осознает ни конфигурации политических сил, сделавших необходимым появление такого закона, ни социальных последствий — этого закона для тенденций общественного развития. Эти политические и социальные реальности лежат в другом измерении, за пределами его осознания. Другой пример: молодой человек может быть умен и хорошо обучен для определенных целей, но, тем не менее, не осознавать скрытые страхи, мешающие его действиям и достиже-

нию цели. Осознав свой психологический тип и глубинные истоки своих страхов, он может постепенно научиться контролировать действующие на него факторы. Поэтому осознание измеряется не только на уровне приобретенных знаний, но и на уровне способности увидеть уникальность нашей ситуации и овладеть фактами, которые появляются на горизонте нашего личного и группового опыта, но входят в наше сознание с помощью дополнительного усилия. Осознание не требует знания трансцендентальных явлений, находящихся вне сферы человеческого опыта, таких, как духи или божество; оно нуждается в знании фактов, которые становятся частью нашего опыта, однако остаются вне сферы нашего внимания, так как мы не хотим осознать их.

Для настоящего специалиста в области образования эта сфера познаваемого, но еще непознанного должна быть очень важной и ценной. Что касается степени и качества осознания, то Манхейм вовсе не считал, что надо при всех обстоятельствах стремиться к высшей степени; конкретная ситуация индивида или группы, например нации, определяет степень желаемого и возможного осознания, а также пути его достижения. Вот простой пример. Старый крестьянин может быть очень мудрым человеком и знать в силу своего опыта и интуиции, что он должен делать в любой жизненной ситуации. Молодые крестьянские парни и девушки могут спросить его совета по всем жизненным проблемам, таким, как семья, жизнь, любовь и др. Он всегда сможет дать им хороший совет, исходя из обычаев и своего жизненного опыта, хотя он не в состоянии дать сознательное определение всей жизненной ситуации, в которой живут он и его товарищи. Об отсутствии такого осознания свидетельствует тот факт, что он считает законы своей жизни законами жизни вообще, не понимая, что они есть законы того ограниченного социального мира, в котором он живет. Осознание жизненной ситуации может наступить для него как откровение, если он вдруг в силу стечения обстоятельств попадает из

своей деревни в город и обнаружит, что его знания и мудрость не применимы к новой ситуации. Сначала он почувствует полную растерянность не только потому, что привык к совершенно иной социальной обстановке, но и потому, что его образ мыслей и оценок отличается от городского. Его выживание в новых условиях будет зависеть главным образом от его способности приспособиться к новым потребностям, а это, в свою очередь, будет зависеть от осознания им своей ситуации. Осознание в данном случае состоит в понимании того, что существуют два мира (сельский и городской), для каждого из которых характерен свой образ мыслей и действий. Отныне он должен будет каждый свой поступок сопровождать ясным пониманием той ситуации, в которой находится, и действовать в соответствии с этим осознанием. Такое осознание вовсе не будет мешать, вопреки ожиданиям многих людей, ни спонтанности его реакций, ни его привычкам. Скорее наоборот, осознание поможет ему перестроить свое поведение и переориентировать свои жизненные ожидания.

Ничто так не радует в недавней дискуссии о гуманитарном образовании, как широко распространенное и, вероятно, спонтанное употребление термина «освободительный» в качестве синонима слова «гуманитарный», поскольку оно свидетельствует о разрыве с традиционной идеей, согласно которой определенный набор предметов является гуманитарным благодаря их некоей внутренней особенности, свойственной им в силу неотъемлемой сущности или природы, — таким же образом когда-то считали, что опиум повергает человека в сон благодаря своему снотворному свойству. Эта последняя трактовка гуманитарных наук, по мнению некоторых писателей и педагогов, обладала определенным достоинством, так как на ее основании оказывалось, что вовсе не обязательно серьезно изучать, во что же на практике выливаются подобные предметы для тех, кто их познает. Раз уж какая-нибудь специфическая группа предметов «гуманитарна» в целом и по отдельности, то такое

исследование неуместно. И если их воспитательным эффектом не всегда является укрепление наших душ, то в этом надо винить не предметы, а посторонние факторы, например, такие, как природная неспособность некоторых студентов подняться на истинно «интеллектуальный» уровень. Определять «гуманитарное» как то, что «дает свободу», — значит считать проблему гуманитарного образования и колледжа гуманитарных наук принадлежностью сферы исследования, основным вопросом которого становится вопрос о реальных последствиях такого образования. Областью проверки и доказательства правомерности его притязания являются видимые последствия, а не априорные догмы.

Смысл общих положений, которые мы только что привели с целью выделить современные проблемы гуманитарного колледжа, может быть раскрыт в контексте знаменитых исторических обстоятельств. Теория, согласно которой некоторые предметы гуманитарны в силу того, что их внутренняя природа отражает нечто вечное и неизменное, была сформулирована еще до появления научного метода. Она вторила однажды сложившейся философской доктрине, определяющей отношения всех форм знания. В соответствии с этой доктриной все познаваемое является таковым благодаря своей внутренней природе, форме или сущности, и, следовательно, познание заключается в интуитивном постижении этой самой природы посредством чистого «разума». Данное учение полностью опровергается реалиями, входящими в понятие компьютерной революции.

Во-вторых, традиционная доктрина была неотъемлемой частью образовательных учреждений в период столь же дотехнологический, сколь и донаучный. Гуманитарные науки резко противопоставлялись практически. В основании этого контраста лежали социальные и культурные обстоятельства. Обучение полезным, или производственным, ремеслам сводилось к точному усвоению закрепленных, рутинных правил, дога-

дваться об основах которых было совершенно не обязательно. Индустриальная революция, ознаменовавшая несколько последних столетий, явилась следствием революции научной. Сегодня только самые замшелые из «полезных» ремесел базируются на простом эмпирическом шаблоне. В целом они теперь технологичны, что означает: укоренены в научном понимании фундаментальных законов.

В третью очередь, и это наиболее важно, социальная организация также пережила революцию. Различие между «гуманитарными» и «практическими» науками явилось продуктом эпохи, в которую люди, занятые промышленным производством, были механиками и ремесленниками, имевшими завидный социальный статус. Понять, какой смысл придавался традиционной теории гуманитарных наук, можно исключительно в связи с фактом общественного деления людей на свободных и рабов, слуг, а также в связи с тем обстоятельством, что только первые получали «интеллектуальное» образование, в тогдашних условиях означавшее не что иное, как литературную и лингвистическую подготовку. В период, когда научная революция радикально меняла природу и метод познания, понимания и обучения, а промышленная революция однажды и навсегда сносила преграду между головой и руками, политическая революция, то есть поднимающая голову демократия, даровала тому, кто был слугой, статус социально свободного человека. Таким образом, она разрушила сам фундамент традиционного разграничения между науками, достойными «джентльмена», и науками, достойными всех, кто был занят в производстве полезных услуг и товаров — иными словами, разграничения между науками «гуманитарными» и «полезными».

Невозможно понять и определить современную дилемму гуманитарного образования и функцию, которую ему предстоит взять на себя в нашем обществе, не рассмотрев их в контексте необратимых исторических тенденций. Нет ничего глупее, чем объ-

яснять проблемы современного гуманитарного колледжа в нашей стране деятельностью какой-то горстки заблуждающихся теоретиков образования, вместо того чтобы объяснять их влиянием общественных сил, неуклонно набирающих свою мощь. Столь же глупым может быть только утверждение — в устах тех, кто предпочел бы решать эти проблемы, обратившись к старомодному отождествлению «гуманитарного» с лингвистическим, литературным и метафизическим, — что их оппонентов вполне устраивает нынешняя ситуация. Ведь последние и в самом деле готовили пришествие первых на протяжении многих лет, постоянно твердя о путанице, конфликтах и неопределенности, характерных для университетского образования сегодня.

Если взглянуть на ситуацию в исторической перспективе (угол зрения, довольно чуждый жертвам и приверженцам исключительно литературной и метафизической подготовки), то станет очевидным, что, сломав сопротивление прочной ортодоксальной позиции, научные исследования проникли в университеты благодаря их все возрастающей важности для ведения общественных дел, а не потому лишь, что в университетах любят научные знания, и уж тем более не в силу распространенной привычки доверять научному методу. Как только латынь утратила свои главенствующие позиции универсального языка для общения в ученом кругу, программа была дополнена живыми языками.

В мир пришло большое количество невиданных призваний и профессий. Они жестко конкурировали с тремя традиционно «учеными» занятиями, и последствия этой конкуренции проникли в университеты. В то же время две из ученых профессий — медицинская и юридическая — претерпели колоссальные изменения. Новые открытия в химии и физиологии так изменили образ медицины, что стало практически невозможным втиснуть подготовку студента в прежние временные границы. Предметы, если не по названию, то по эффекту своему являющие-

ся подготовительными к изучению медицины, также пришли в университетские стены. Огромные перемены, происходившие в экономике и торговле, вместе с их социальными последствиями нашли отражение и в юридической практике. В отличие от медицины эти перемены в меньшей степени сказались на университетском образовании, но и здесь они, безусловно, имели свои последствия.

Суммарный итог всех новаций, рожденных общественными переменами, кратко нами отмеченными, заключается в том, что наименование «колледж гуманитарных наук» применительно к нашим учебным учреждениям теперь скорее навеивает какие-то воспоминания, нежели характеризует реальные черты. В подобных обстоятельствах вряд ли покажется странным, что представители старой литературно-метафизической точки зрения, ранее занимавшие оборонительные позиции, теперь приняли наступательные. В развитие своих убеждений о том, что некоторые предметы по сути гуманитарны, они заявляют, что другие предметы, особенно те, которые относятся к разряду научных и технологических, являются по сути негуманитарными, материалистическими и утилитарно-служебными либо находятся в строжайшей зависимости от первых. Социальные революции, несмотря на любую вызываемую ими реакцию, если и бывают полностью обратимыми, то редко.

Опасность, на мой взгляд, заключается в другом. Можно заморозить существующие негуманитарные направления и тем самым усугубить сегодняшние досадные разделения и расколы. В тот момент, когда техническое образование частенько посягает на наше право разумного узнавания и использования великих гуманистических достижений прошлого, мы вдруг обнаруживаем, что «классика» преподается и изучается особенно и резко противопоставляется всему остальному. *Проблема обеспечения истинной функции гуманитарного колледжа в демократическом обществе равнозначна проблеме придания человеческой направленности тем техническим предметам, ко-*

торые становятся сегодня общественно значимыми.

В наши дни величайшей необходимостью является взаимопроникновение знаний о человеке и природе, профессиональной подготовки, с одной стороны, и глубокого понимания социальных оснований и социальных следствий промышленности и производственных специальностей в современном обществе — с другой. Я убежден в том, что сегодня задачей гуманитарного колледжа является использование возможностей, предоставляемых нам художественной литературой, наукой, предметами профессионального значения, в целях развития умения анализировать нужды и проблемы мира, в котором мы живем. Подобное образование носило бы гуманизированный характер не вопреки тому факту, что оно уже далеко ушло от семи гуманитарных дисциплин Средневековья, а просто потому, что для современной реальности оно могло бы сделать то же самое, что пытались сделать эти семь дисциплин для мира, в котором они обрели свою форму.

Наша система образования больше напоминает лоскутное полотно, причем такое полотно, части которого не создают регулярный рисунок. Это соединение лоскутов старого и нового, нереконструированных пережитков прошлого и вещей, возникших в силу новых обстоятельств. Данное положение в равной мере относится и к преподаваемым предметам, и к способам их преподавания, и к общественному управлению системой образования, и к ее собственной администрации. Новые учебные курсы, как следствие, раскололи программу на бессвязные составляющие и создали перегрузку. Чересчур много тем для изучения и чересчур много учебных курсов, а в результате получилась неразбериха.

Кое-кем в качестве панацеи настойчиво предлагается возврат к прошлому, к строгой и ограниченной программе. Но нет никакого смысла судить о ее желательности, поскольку сегодня она не реализуема. Уже правят бал силы нового мира, и в их планах продол-

жать оказывать давление на школы невозможно игнорировать требования информационного общества. Старое образование даже в нашей стране являлось продолжением либо имитацией образования, созданного для малочисленного класса избранных. Количество школ и университетов почти за одно поколение возросло более чем вшестеро. Такая волна не имеет себе равных в истории одной нации. С ней пришли те, кого не связывают ни биография, ни традиции, ни нужды класса, к которым подлаживалась старая система. Новые темы и курсы вводятся как ответ на их запросы. Однако вводятся они разрозненно, не подчиняясь единой цели. Да и старые учебные занятия, с небольшими изменениями, все еще существуют наряду с новыми. Лишь учащиеся, обладающие мощным врожденным потенциалом, выходят из школ со сколько-нибудь ясным представлением о собственных возможностях или о мире, в котором они живут. Школы скорее дрейфуют поодиночке, чем стремятся сложиться в систему.

Сказанное мной носит общий характер. Но всякий, кто немало знает о наших школах, может детализировать мои слова, обратившись, например, к тому, как много времени и энергии учащихся по-прежнему уходит на простое накопление информации и усвоение навыков механического типа. Более того, информация, которую сперва зазубривают, а затем весьма слабо помнят, отбирается вовсе не по какому-то особенному принципу; большая ее часть доводится до учащихся лишь на том основании, что ее преподавали

и раньше. Для пересмотра всей ее структуры с целью отобрать и организовать информацию таким образом, чтобы выпускники располагали ощущением важности изученного ими для современного мира, серьезных усилий не предпринимается.

Что касается методов обучения, то важно иметь в виду, что первостепенной потребностью каждой личности сегодня является способность мыслить, навык видеть проблемы, соотносить с ними факты, применять идеи и радоваться их работе. Если молодой человек или девушка выходят из школы, наделенные такой способностью, то все остальное со временем к этому приложится. Интеллектуально и нравственно они обретут себя. Но масса вещей, подлежащих «заучиванию», хоронит под собою навыки самостоятельного мышления. Благодаря пропаганде знаний подобного типа слишком многие наши граждане покидают школу, так и не выработав критического отношения к вещам, и дрейфуют от одного плана или схемы к другим, ориентируясь на самую громкую шумиху дня сегодняшнего. Большинство тех, кто не поддался данной тенденции, обнаружили, что должны начать свое образование сызнова. Наша нынешняя система страдает колоссальным недостатком возможностей для целенаправленного продолжения образования. Нисколько не умаляя сегодняшних шагов в области «взрослого образования», скажем, что *непрерывное* обучение тех, кто только что кончил школу, уже давно следовало сделать первостепенной задачей государственной системы образования.