

А. О. КАРПОВ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ИНСТИТУТ,  
ВЛАСТЬ И ОБЩЕСТВО  
В ЭПОХУ РОСТА  
КУЛЬТУРЫ ЗНАНИИ**



А.О. КАРПОВ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ИНСТИТУТ.  
ВЛАСТЬ И ОБЩЕСТВО  
В ЭПОХУ РОСТА  
КУЛЬТУРЫ ЗНАНИИ

Санкт - Петербург      А Л Е Т Е Й Я      2 0 1 3

УДК 37 ББК

74.04(2) К 265

Рецензенты:

академик РАН, доктор философских наук, профессор *В. А. Лекторский*

академик РАО, доктор психологических наук, профессор *В. Д. Шадриков*

академик РАЕН, доктор философских наук, профессор *И. Г. Багдасарьян*

**Карпов А. О.**

К265 Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. - СПб.: Алетейя, 2013. -260 с.

ISBN 978-5-91419-800-5

Монография посвящена исследованию конфликтных зон и становлению образовательного института общества, «работающего» на знаниях. Дан анализ социокогнитивных особенностей общества, живущего в эпоху роста культуры знаний, как в части личности, включаемой в сферы производства знаний, так и относительно новых экономических кластеров, выстраиваемых на основе эпистемических сообществ. Проведено социокогнитивное сопоставление наступающего времени с эпохой религиозной Реформации под углом зрения человеческого потенциала, вызывающего культурные, а впоследствии и социальные изменения. Показана ведущая роль исследовательского образования в становлении нового технологического уклада, даны оценки его сегодняшнему состоянию и концептуальные идеи, заложенные в его развитие. Продемонстрировано историческое движение образовательного института из Нового времени в период постмодерна под углом зрения изменения и разрушения его императивной идеи. Исследованы действующие механизмы деконструкции культуры знаний, в частности, процессы коммодификации образования. Разработаны принципы когнитивно-культурного полиморфизма образовательных систем, основанные на анализе моделей этнодиверсификации и социокогнитивных особенностей, характерных для общества знаний, в основе которых лежит его культурное и этнокогнитивное разнообразие.

ISBN 978-5-91419-800-5

9 785914 198005

**УДК 37**  
**ББК 74.04(2)**

© А.О.Карпов, 2013

© Издательство «Алетейя» (СПб.), 2013

**В.А. ЛЕКТОРСКИЙ**

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Книга, которую вы держите, необычна в ряде отношений.

В центре внимания автора — судьба образовательных институтов в наше время. Но не только эта проблема обсуждается А.О. Карповым. Речь идёт и о судьбе современного общества, и о судьбе человека, ибо с точки зрения автора сегодня особенно очевидна их органическая связь с образованием и его судьбой.

Автор называет наше время «эпохой роста культуры знаний». Конечно, каждая культура имеет в своем основании те или иные знания. Но ключевое слово для автора в понимании особенностей современности — это все-таки «рост». Действительно, именно наша эпоха отличилась особым, я бы сказал «катастрофическим» проникновением созданных человеком продуктов познавательной деятельности в глубины жизненного мира и даже к взламыванию этого мира. И это рождает множество проблем, ряд из которых обсуждаются в книге.

Так, например, автор выделяет так называемую «коммодификацию» образования и науки и обосновывает тезис о том, что это фактор, разрушающий культуру и общество. Речь идёт о превращении науки и образования в своеобразные товары и о практике отношения к научно-образовательной деятельности как просто к сфере услуг. Образование, действующее как система обслуживания, говорит в своей книге автор, подавляет в индивиде стремление к пониманию и осмыслению существа дела, к построению своего духовного мира и выработыванию гражданской позиции. Такое образование разрушает человека и общество.

Современное образование фрагментарно, утверждает автор. На обоснование этого тезиса работает большая часть содержания текста книги. Сегодня, читаем в книге, образовательный институт способен выступать в качестве культурной опоры как локальных общин, так и глобальной транснациональной корпорации, он может обслуживать чисто экономическую конъюнктуру или формировать духовную основу общества, он может быть только техническим подспорьем жизни или же формировать установку на поиск истины. Гетерогенная масса прагматически ориентированных университетов стремительно утрачивает идеалы универсализации знания, поиска истины, духовного роста человека. В качестве игроков на экономическом рынке образовательные институты перенимают тенденции и установки последнего.

Отсюда автор делает принципиальный вывод о желательной судьбе образовательных институтов на всех уровнях их существования, а именно, о движении этих институтов в сторону парадигмально-дифференцированной системы образования. В такой системе роль культурно-производящего начала берет на себя исследовательское образование. Именно здесь сохраняются традиции, идущие от классического университета в понимании Канта, Гумбольдта, Ясперса. Важнейший момент этих традиций — отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, дидактическая связь исследования и образования, соединение научного этоса и духовно-нравственной сферы. Только на этом пути образование сможет играть свою важнейшую роль в развитии человека, в гуманизации культуры и общества.

В книге содержится немало других идей. Некоторые из них вызывают желание поспорить с автором. Это понятно, так как проблематика книги очень современна и в высшей степени дискуссионна.

Я надеюсь, что в любом случае эта книга не оставит вас равнодушными.

Н.Г. БАГДАСАРЬЯН.

## «СТРАННОЕ ВРЕМЯ» АЛЕКСАНДРА КАРПОВА: ЦЕНА И ЦЕННОСТЬ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ ПАРАДИГМ

Мы живем в трудное время.

Это время *прозрений*: упала пелена иллюзий, связанных с возможностью гармоничного существования человека техногенного мира в мире природы.

Это время *понимания*: социальная жизнь так сложна, ее структуры столь разновекторны, что управление социальными системами выходит далеко за рамки возможностей отдельных лидеров, и даже групп.

Это время *решений*, когда накопившиеся в культуре вызовы требуют адекватных ответов, причем и вызовы, и ответы формируются в неустойчивом, нелинейном, вариативном пространстве.

И это время *ответственности*. Ответственности интеллектуальных элит за то, что происходит с человечеством и его культурой.

Книга, которую Вы, уважаемый читатель, держите в руках, не дает прямых и «единственно правильных» ответов. И она не столь легка, чтобы прочитать ее «в один присест». Эта книга — как само наше время — трудна в силу ее многоплановости: автор пытается схватить ключ на пересечении пространств власти и общества, духовной жизни и экономики, образования и науки, искусственного интеллекта и познавательной деятельности мозга, мышления и его продуктов, составляющих искусственную среду жизни современного человека. В этой книге труден и далекий от обыденности язык — специализированный язык научной культуры, которым автор владеет с виртуозностью профессионала.

Вместе с тем, включаясь в предложенный автором разговор, читатель постепенно погружается в дискурсивное пространство, заданное авторской логикой и манерой изложения. И это, безусловно, доставляет радость узнавания и солидарности, а в каких-то случаях — провоцирует энергию несогласия и возражения. Но как бы то ни было, эта книга — не «еще одна в ряду подобных».

Сегодня многие говорят об образовании и его кризисном состоянии. Наступило разочарование и в науке. Однако кризисность социума не ограничена этими сферами — нет ни одного института, функционированием которого люди были бы удовлетворены. Семья, церковь, политические и властные системы, искусство — все пришло в движение и приобрело формы, мало устраивающие членов обществ, а иногда и просто пугающие. Автор справедливо пишет о том, что наступил новый тип культуры. Сама по

себе эта мысль вполне тривиальна — возникновение нового типа культуры декларируется уже с 80-х годов прошлого века, и нет смысла называть здесь имена тех, кто аргументировал этот тезис. Вопрос в другом. Важно понять, каков характер культурной новизны, ведь культура всегда изменчива. Как определить — наблюдаемые нами изменения осуществляются в рамках текущего типа или они суть признаки нового? Ответ на этот вопрос многое предопределяет в конструировании моделей наличного бытия. Автор формулирует следующий критерий, типологически отграничивающий новый этап: «культурный стержень новой формации составляет *когнитивная компетентность* человека в создании духовно–материальной структуры общества, которая пришла на смену его технической компетентности как оператора в среде созданных им культурных артефактов» (с. 27).

Отсюда следует, что традиционное образование, акцентирующее позицию пожизненного *потребления* знаний, не адекватно даже сегодняшнему дню, не говоря уже о завтрашнем. И основной модус формирующегося образовательного времени все более располагается в сферах умения пожизненно *творить* и *оживлять* знания. А значит, основным инструментом модернизации европейского образования сегодня является не организационный, а *культурный* (многообразие) и *педагогический* (методы и содержание) подход, по большей части отсутствующий в системе российских образовательных реформ.

По сути, вся работа представляет собой разворачивание этого тезиса — и в той части, где дается экскурс в историю образовательных систем — от эпохи Просвещения до пост–модерна, и когда приводятся аргументы — за и против — компетентностного подхода, и там, где проводятся психокультурные параллели эпохи религиозной Реформации с наступающим завтра, как Реформацией когнитивной, и там, где внимание фокусируется на реалиях современной отечественной системы образования. Интересно следить за тем, как в работе выявляются зоны преемственности, идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса; в их ряду — отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непреходящая дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни. И вместе с тем, это культурно–эпистемическое наследие подвергается глубоким и жестким трансформациям в условиях динамичного и прагматичного общества. Ушли ли эти прекрасные гуманистические идеи безвозвратно? Или мы способны не уподобляться слонам в посудной лавке?

Стремление автора к выходу за границы констатации не слишком веселой ситуации в науке и образовании привело его к необходимости анализа глубинных когнитивных структур. Так, он вводит понятие транслогического мышления — как «ментального инструмента, делающего возможным человеческому духу проявлять себя в теоретической деятельности как

мыслящее целое, нераздельно реализуемое в слиянии творческой и формально–дедуктивной компонент» (с. 89). Это, безусловно, естественная и органичная для репрезентации авторской концепции мысль: на какой же еще почве возможно выстраивание обучения на основе науки, как не на комплексе когнитивных и мотивирующих структур, сочетающих рациональное и внерациональное, питающее интуицию, воображение, творчество?

Между тем, сама наука, процессы создания и продвижения знания выходят со временем на уровень первостепенной задачи общественного развития. Ключевая особенность ситуации в том, что, когда наука формирует ценности и интересы в русле своего, исключаящего человека развития, общество и индивид становятся «тенью научного производства» (с. 127). Почему–то эта авторская мысль напомнила мне великую формулу А. Швейцера: когда общество воздействует на личность сильнее, чем личность на общество — наступает деградация культуры.

Анализ этоса науки звучит в работе весьма жестко (глава 3). И весьма узнаваемо: научные сообщества, находящиеся на острие инновационного процесса, преобразуются в экономические кластеры. Уж не знаю — намеренно А.О. Карпов использует понятие кластера, так широко применяемое сегодня в правительственных документах и в организационной структуре проекта Сколково, или это просто совпадение (существует ведь целый ряд синонимов, которые предлагает компьютерный словарь) — клацающее звучание русской транскрипции английского слова вызывает соответствующие ассоциации у каждого, кто сегодня так или иначе включен в институциональную структуру науки. Ее клановость и иерархичность, жесткие механизмы отграничения внутри научного сообщества одних от других по критерию коммерческой или политической ангажированности, катастрофически усиливающаяся формализация процесса получения грантов и защит диссертационных работ, выхолащивающая их творческую составляющую — все это выводит человека за рамки морального комплекса «бескорыстного исследователя». Приходится признать, что в этом случае другая работа М. Вебера — «Наука как призвание и профессия» (с которой я обычно начинаю свой курс «Истории и философии науки» аспирантам, как бы принимая их в сообщество), в своем пафосе деактуализирована.

Наступил новый этап научного бытия, свершился явный социокультурный сдвиг, обусловленный особой экономической ролью знания. Автор вводит понятие странного общества, обозначив им «идеальный тип (по М. Веберу) общественного состояния, располагающегося близ границ технолога, в котором собраны социокультурные диссонансы, производимые соприкосновением уходящего и наступающего времени» (с. 144). Иными словами, это общество, находящееся на стыке социокультурных эпох, порождающем конфликты и кризисы, следствием которых становится патологическая расщепленность сознания — и на индивидуальном, и на общесоциальном уровнях.

Наше равнодушное участие в процессах производства и трансляции знаний и наблюдение весьма устойчивых механизмов социально-го капитала, возносящего его владельцев в социальном лифте наверх, вполне подтверждает тезис автора о том, что в мутной воде странного общества происходит «захват когнитивного статуса» (с. 151). Эти же правила игры распространяются и на институт образования. Он постепенно как бы выводится из ядра культуры в иную сферу, может быть даже, на социокультурную периферию. Как иначе можно оценивать экономико-бюрократический прагматизм, выталкивающий образование в сферу услуг? Предлагаемые сегодня методики оценки качества деятельности образовательных учреждений не только не способны измерить «качество» духовного мира, гражданской позиции и т.п., но и играют разрушительную роль — в томах отчетных единиц тонет человеческая, творческая составляющая. И вместе с нею — понимание миссии образования, заключенной в этическом будущем нации (К. Ясперс)! И где же Университет как центр духовного образования народа, как место, где существует «ничем не обусловленное изыскание истины»? А есть еще социальные задачи, решаемые университетом — развитие личности, формирующее исследовательский ум, системное и критическое мышление, социальное взаимодействие. Уходящее со сцены профессии поколение преподавателей, почти поставленное в положение париев, еще пытается совместить решение этих задач (высший уровень — самоактуализации по А. Маслоу) с поддержанием своего физического статуса (низший уровень — биологических потребностей по А. Маслоу) путем выполнения двух, или даже трех преподавательских нагрузок. Сменяющее эту генерацию поколение преподавателей, уже не способное противостоять формализованному давлению чиновников, встраивается в парадигму ролей, но не целей.

Многие из нас, понимая бессмысленность и разрушительность образовательных реформ, осуществляемых в современной России, ограничиваются их острой критикой. Автор данной исследовательской работы следует дальше. Вся эта сложная конструкция, состоящая из экскурсов в историю образования и науки, в экономические, этические, этносоциальные аспекты цивилизационной динамики — все это необходимо лишь для того, чтобы выстроить парадигмально-дифференцированную модель научного образования, модель, основные контуры которой уже апробированы практикой программы «Шаг в будущее» и семинаром «Наука в школе».

В работе есть несколько рефренов, «красных нитей», идущих через весь текст. Одна из них — понятие *techne*. Оно — и в осмыслении основных парадигм современности, и в размышлениях о технологизме науки и педагогики. Может быть, в этом внимании к технологической составляющей культуры играют свою роль базовое инженерное и физико-математическое образование и научный опыт Александра Олеговича? Не исключая такого

влияния, отметим, что видение технологизма обретает в книге философское звучание, далеко выходя за рамки инженерии и педагогики.

Представляется методологически интересным прием «дописывания» классики, в частности, идеи М. Вебера о роли протестантской этики в становлении буржуазного стиля жизни. В это «дописывание» оказались вовлечены Р. Мертон и Ле Гофф, С.У. Оуэн и Р. Бакстер, Герцен, Кьеркегор и Чехов. Автору понадобилась работа М. Вебера, чтобы продемонстрировать динамику профессионального и ментального в транслогическом модусе, когда «культурное опережает социальное и утверждает особый познавательный стиль в плетущемся вслед за ним обществе». И в этом стиле индивидуального бытия происходит «медленное угасание фантазии человеческого духа в *культуре целей*» (выдел. Н. Б.), где «транслогическое надевает на себя узду культурной утилитарности». Цели жизни здесь располагаются в недостижимом будущем. В результате возникает «эффект отложенного существования». Что же касается настоящего, то оно питается лишь миражами. Культура целей задает горизонт цивилизационного развития, она провоцирует бесконечное и безудержное производство и потребление, она конституирует концепцию инновационного обучения: его целью становится гонка за миражами будущего, главная ценность которого — все более и более высокие технологии.

Еще одна проблема в палитре животрепещущих коллизий современного мира, осмысление которой находит оригинальное выражение в монографии, раскрывается в главе «Когнитивно-культурный полиморфизм». Не выходя напрямую на вопрос политики мультикультурализма и ее критики — чем часто ограничиваются исследователи, работающие в этом проблемном поле, А.О. Карпов через ключевое понятие моделей этнодиверсификации выстраивает концепцию исследовательского обучения, учитывающего не только культурное вообще, но и этническое, в частности, измерение личности. Он исходит из того, что ментальные процессы не просто в той или иной степени культурно окрашены, но они могут быть совершенно по-разному устроены (отсюда — неэффективность методов обучения, опирающихся на когнитивную «одномерность» и этническую стерильность). Учет этого своеобразия в педагогической практике — не на уровне деклараций толерантности, а на уровне поисковых форм работы с «живым» знанием в контекстных условиях — «открывает путь к *действительному* и *действенному* образовательному равенству» (с. 201).

Отметим ряд достоинств, нечасто встречающихся в современных текстах. Так, автор демонстрирует поразительную тщательность работы с источниками. Чего стоит, например следующая сноска: «Ссылка на библейские источники, помеченная звездочкой, обозначает *непосредственный* перевод текста еврейского Ветхого Завета, который был мо-

дифицирован греческим переводом Септуагинты (III–II века до н.э.). Перевод с еврейского на русский выполнен М.И. Рижским. Остальные цитаты даны по тексту Синодального перевода Книг Священного Писания (1876)» (с. 77). На таких ссылках можно учить студентов и аспирантов.

Чрезвычайно хороши эпитафии. Мы редко обращаем на них внимание — и совершенно напрасно. В этой книге эпитафии не только очень точны, настраивая читателя, отражая квинтэссенцию мысли, разворачиваемой в предстоящей главе, и они — не только свидетельство необычайно широкого и разнообразного круга чтения автора. В данном случае эпитафии — показатель его погруженности в предлагаемую читателю проблематику: какой бы текст ни попадал ему на глаза — художественный, научный или публицистический — в любом находится нечто, что соотносится с интересующей его темой. И это означает лишь то, что мы имеем дело с глубоким исследователем, способным любой артефакт, любую информацию, поступающую к нему из внешней среды, интегрировать в пространство своего научного поиска.

Кажущаяся порой избыточность материала — историко-культурологического или этно-культурного заставляет пролистывать страницы, лишь проглядывая их. Однако те или иные тезисы последующих глав невольно требуют возвращения и «дочитывания» пропущенного текста. Представленная на суд читателя работа — прекрасная иллюстрация герменевтического круга — в ней нет случайных частей, и целостная мысль автора вырастает лишь в логически стройной интерпретации каждой из них.

Особого внимания заслуживает язык. С поистине художественными, метафорическими находками (например, «в наши дни надэтическое вершит свое господство, которое создает растущая *внечеловеческая* интеллектуализация техносферы» (с. 121), или «...становящийся мир знаниевого капитала не менее деспотичен, чем мир капитала финансового...» (с. 133) соседствуют такие фразы, как: «Новые религиозные ценности фундаментализации, которые обосновывали экзистентные стратегии и запускали когнитивные механизмы, оптимизирующие способы бытия» (с. 79). Я бы не рискнула переписать эти мысли на доступном, как образованной публике, интересующейся проблемами науки и образования, так и государственным служащим, причастным к принятию судьбоносных для отечественного образования решений, языке. Жаль, что такого рода обороты вынуждают продираться к смыслу, упрятанному в трудновоспринимаемый текст.

На наш взгляд, довольно странно звучит и многократно повторенная автором «культура знаний». Понятие это в тексте не раскрывается, автор пользуется им, как априори очевидным. Но для культурологов это вовсе

не очевидно, поскольку *не* культурных знаний не существует «по определению». Все знания — культурны. Вопрос заключается в том, как именно они культурны, что, собственно, и составляет предмет истории и теории культуры. Отсюда вытекает и вопрос о «росте культуры знаний». Какие критерии следует применять в подобном измерении?

Впрочем, нет сомнений, что и на эти вопросы — при той способности к проникновению в глубинную суть явлений — автор найдет удовлетворительные ответы в последующих работах.

Авторское «странное общество», обозначающее современный социум, стоящий на пороге перемен, — не просто очередная метафора. Наше общество, накопившее немалое число концептуальных моделей и сценариев возможного будущего, пока не может найти адекватного антропологической сущности человека варианта. Мы стоим перед выбором, пытаясь в очередной раз заглянуть за горизонт. В данном случае мы как раз имеем дело с проектом, который не просто предлагает «рецепт» от трагического исхода цивилизационно-культурного «прогресса», но и пытается обратить внимание на скрытые механизмы «разворачивающейся драмы».

Размышляя напряженно о динамике европейской культуры, «путешествуя» по эпохам вместе с великими мыслителями, автор этой необычной книги не теряет своего лица — ни в стрелковых идеях, ни в стиле их изложения. Представляется, что, высвечивая одну из «королевских дорог, способных привести сегодняшнее общество к эффективному функционированию» (с. 201), А.О. Карпов ощущает себя наследником великих культурных эпох — со всеми их «высокими» и трагическими чертами. И — ответственным за будущее цивилизации, которая не может осуществиться без науки и образования.



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Моей семье  
Марине, Даше и  
Мари

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ, ВЛАСТЬ И ОБЩЕСТВО В ЭПОХУ РОСТА КУЛЬТУРЫ ЗНАНИЙ

В нашем тексте исследуются социокогнитивные особенности общества, способного «работать» на знаниях, и вместе с тем возможности современного образовательного института создавать это новое общество. Исследуются, конечно, не все.

В первом случае нас интересуют изменения, которые вносит творческое cogito, ставшее протагонистом новой культуры, в социальную структуру и эпистемические сообщества. И в то же время мы рассматриваем исторические параллели, связанные с особой когнитивной настроенностью социальной группы к созданию новых структур жизни. Модели психически когерентного прошлого позволяют понимать настоящее, даже если такая когерентность не является полной.

Второе представляется нам исходной точкой, позволяющей ставить социальный диагноз способности как человеческой общности, так и власти претендовать на движение к обществу, «работающему» на знаниях. Мы говорим здесь не о возможности движения, а хотя бы о претензии на него; поскольку красноречие цифр демонстрирует нам инновационную неподвижность последнего десятилетия, которое больше всего потратило сил на разговоры о своей инновационности.

И власть, и общество реализуют свои культурные стратегии через образовательный институт, но эти стратегии существенно различны. И власть, и общество создают свои условия и возможности для культурного движения, но их роль в этом создании у каждого своя. Однако, когда попытки культурного движения у столь разных агентов социальной жизни приводят к одному — негативному результату, следует прежде всего осмыслить и реконструировать настоящее, имея в виду те стратегии, условия и нереализованные возможности, которые оставляют жизнь на месте.

Кроме того сама культура имеет высокую степень самостоятельности в выборе и выстраивании собственных эффективных по ее мнению форм жизни. Однако, будучи искусственно созданной, она — эта культура — несет в себе мало заботы о человеке, о его непосредственной жизненной онтологии, т.е. о тех соприкосновениях и переплетениях со своим и окружающим его существованием, через которые он ищет истину и смысл своего нахождения в мире. Человеческое участие в жизни не дело духа культуры, но самого человека.

Следовательно, образовательный институт должен быть онтологически настроен. Его онтологизация — суть выстраивание таких совместных контекстов с внешним миром, в которых образующийся способен получить непосредственный опыт, что значит быть в культуре и окружающей жизни, в том числе нравственно и профессионально быть. Проблема человеческого значения в деятельности образовательного института сегодня звучит как вызов тем культурным

импликациям, которые замещают это человеческое значение на искусственно созданные концепты — «работающее» знание, вездесущие инновации и креативную экономику, создавая лишь иллюзию человеческого существования.

Культурно новое начало, которое входит в нашу жизнь и читается в метафоре «общество, работающее на знаниях», имеет стержнем своего содержания не просто эффективно мыслящего человека, но его способность подходить к творческой мысли с человеческой меркой. Здесь находится и будет постоянно проявлять себя особая зона ответственности и образовательного института, и общества, и власти, когда они делают свои попытки культурно правильного вхождения в эпоху роста культуры знаний.

Наш текст исследует культурно критичные области существования действующего образовательного института в его взаимодействиях с обществом и властью. Становление форм исследовательского познания в их современном виде оказывается насущной задачей его ближайшего культурного горизонта. И эта образовательная трансформация в свою очередь будет иметь далеко идущие социальные последствия как для общества, так и для власти. Однако в наши дни «предстояние» образовательного института перед новым культурным горизонтом протекает в условиях весьма противоречивых, имеющих глубокие корни в предшествовавших временах и насыщенных ментальными, социальными, ценностными и этническими диссонансами. Анализ контекстов культурного «предстояния» образовательного института, которые формирует власть и одобряет или порицает общество, представляется задачей важной и необходимой для разрешения апорий их совместного существования и движения к условиям жизни нового общества.

Такое движение предполагает также выстраивание иного образовательного института, который, как мы полагаем, станет основой парадигмально-дифференцированной системы образования. Ее части на одинаковых образовательных уровнях будут существенно различны как для высшей, так и для средней школы. Но в то же время они станут больше приспособлены к тому когнитивному разнообразию, которое присуще человеческим индивидуальностям и которое есть визитная карточка будущего общества. По крайней мере это представляется необходимым для образовательного института исследовательского типа, который формируется как культурно несущий сегмент парадигмально-дифференцированной системы образования. Раскрытие генеза, структур, среды и метода исследовательского образования является задачей будущего текста. Однако, осмысление и «конструирование» основ образовательного будущего невозможно без высвечивания критичных и болевых точек его сегодняшнего дня, без исследования тех исторических дорог, которые привели к перекрестку его настоящего, к тому перекрестку, где выбор все таки еще остается за нами — за каждым, за обществом и за властью, которая, вместе с тем, не способна не быть нашей частью, нашим порождением и нашим «крестом».

## ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ

Начало этому исследованию положили весьма продолжительные дискуссии более чем десятилетней давности с академиком РАН Владиславом Александровичем Лекторским и профессором Надеждой Гегамовной Багдасарьян.

Владислав Александрович в те времена руководил редакцией журнала «Вопросы философии» и мне, начинающему тогда свои исследования в области гуманитаристики, были очень полезны его критические разборы моих первых статей и его сочувствующее участие в моей новой научной жизни. Мне до сих пор представляется большой удачей знакомство с Владиславом Александровичем, поскольку дальнейшее показало, что такое непосредственное взаимодействие редакции гуманитарного научного журнала со своими авторами, а тем более ее главного редактора, — событие, увы, сегодня весьма редкое.

Надежда Гегамовна в период начала моих гуманитарных «штудий» возглавляла социально-гуманитарный факультет Бауманского университета и привела меня из математики в гуманитарную науку через свой тотальный культурологический взгляд на мир. Это завораживает и сильно изменяет сознание неопита-реципиента. Наши профессиональные контакты по работе в программе «Шаг в будущее», как мне кажется, не только наделили меня культурологическим видением реальности, но и оказали влияние на само развитие программы. В Надежде Гегамовне я встретил весьма тактичного критика и советчика и, в конечном счете, личного друга.

В 1993 году вместе с В.А. Лекторским нам удалось инициировать создание научно-методического семинара «Философия-образование-общество». В период первых организационных забот Владислав Александрович познакомил меня с людьми, которые стали не только моими коллегами по проведению семинара, но и на всю последующую жизнь моими наставниками и консультантами в педагогических и философских исследованиях. Это безвременно ушедший от нас Володар Викторович Краевский и ныне здравствующий Борис Исаевич Пружинин и Владимир Пантелеймонович Борисенков. Наш семинар под научным руководством В.А. Лекторского работает и поныне и, как мне кажется, все то научно-образовательное сообщество, которое ему принадлежит, весьма эффективно стимулировало мой научный рост, за что я искренне благодарен каждому из его участников.

Судьба свела меня с Владимиром Дмитриевичем Шадриковым в его бытность заместителем министра образования. Когда организационные заботы несколько отпустили его, стали развиваться наши научные контакты. Научной проницательности Владимира Дмитриевича, его прямым вопросам и критике я обязан своим исследованием современных принципов научного образования.

Диана Борисовна Богдавленская вошла в мою научную жизнь также через программу «Шаг в будущее». Она не только помогала нам «разбираться» с творческой одаренностью ее участников, но и охотно обсуждала и разбирала со мной все животрепещущие вопросы этого весьма непростого направления современной психологии. Диане Борисовне я обязан, кроме того, личной и духовной поддержкой в своей весьма непростой жизни.

Мне приятно упомянуть в числе людей, оказавших решающее значение на мои занятия гуманитарной наукой, Николая Христовича Розова, который вовлек меня в весьма важную проблематику — педагогическое образование для преподавателей высшей школы. Это дало мне новый взгляд на образ научного наставника для молодых исследователей, который оказал значительное влияние и на мои «полевые» практики в области исследовательского образования и на всю концепцию в целом.

Я также благодарен Джорджу Макговану (George McGovan) — директору Лондонского международного молодежного форума — очень близкому мне по духу человеку, который в последние годы своей жизни весьма настойчиво поддерживал мой интерес к проблемам философии образования и научного просвещения молодежи.

Своей публикационной активностью я очень обязан моим коллегам по работе, которые в данном случае помогли мне с набором рукописи этой книги и ее многократной переделкой. Я выражаю признательность Ольге Владимировне Карповой, Татьяне Юрьевне Соколовой, Светлане Борисовне Заворотной, Татьяне Владимировне Романовой, Елене Васильевне Матросовой, Ильмире Салаватовне Кадыровой, другим коллегам, помогавшим морально и технически все эти десять лет моему писательскому труду.

Данный труд, также как и все мои статьи, большинство которых написано в последнее десятилетие, стали результатом сверхнапряженной и сложной работы, которую я не смог бы выполнить без своей семьи, где находил неизменную поддержку, обретал необходимый душевный настрой и был освобожден от многих семейных хлопот, которые в обычные времена ложатся на плечи мужа и отца. С большой любовью я посвящаю эту книгу своей семье, — моей верной спутнице Марине и нашим дочерям Дарье и Марии.

## ГЛАВА 1. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПОЗНАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБЩЕСТВА, «РАБОТАЮЩЕГО» НА ЗНАНИЯХ

«... в том-то и беда, что наиболее действенные средства направлены в наши дни к целям, наименее желательным»

*Фрэнсис Бэкон<sup>1</sup>*

«Если же государство совсем растеряло себя на сиюминутные цели, ... если оно под гнетом настоящего момента не интересуется, особенно, более отдаленным будущим, если оно управляет, отказавшись от высокой ответственности государственного деятеля за *внутреннюю* жизнь собственного народа, то, в таком случае, его забота об университете и школе определяется исключительно ощутимой, скоро обнаруживаемой пользой».

*Карл Ясперс<sup>2</sup>*

### Эпистемические сообщества в инновационном социуме<sup>3</sup>

Образовательный институт, власть и общество в своем взаимодействии, противостоянии и развитии становятся в ряд особо критичных позиций в эпоху роста культурных знаний. Во многом полная апорий жизнь этих частей социальной структуры определяет как вызревающую на наших глазах инновационную экономику, так духовную жизнь каждого отдельного человека. Нас интересует взгляд на этот триумвират со стороны эпистемических сообществ, оптика которого, однако, требует рассмотрения ряда конфликтных зон современной культуры, включая ее этос и установки, диссидентское мышление и механизмы деконструкции, этнодиссонансы и

<sup>1</sup> Бэкон Ф. Опыты, или наставления нравственные и политические / Пер. с лат. З.Е. Александровой // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Том 2. М.: «Мысль», 1978. С. 441.

<sup>2</sup> Ясперс К. Идея университета / Пер. с нем. О. Шпараги (по изданию: Jaspers K., Rossmann K. Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961. 250 s.) // Топос. Минск: Центр исследований по философской антропологии Европейского гуманитарного университета, 2000. № 3. С. 16 (*курсив мой*)

<sup>3</sup> Материал из раздела был опубликован в работе автора «Исследовательское образование как стратегический ресурс общества, «работающего» на знаниях» в журнале «Философия образования» (2011, № 3).

когнитивное производство. В этом разделе мы наметим ряд концептуальных позиций, которые введут нас в курс проблематики и высветят особое в роли и деятельности эпистемических сообществ нашего культурно пограничного времени.

В сегодняшней обыденной и профессиональной ситуации, которая отмечена особым ростом культуры знаний, как никогда меняются общество и человек, меняются эпистемические сообщества, которые создают и позволяют понять и это общество, и этого человека. Причиной столь радикальных гуманитарных изменений оказывается особая динамика искусственной среды, созданная развитием самого этого общества и, в конечном счете, каждым конкретным человеком. Доминантой их существования теперь становится неперемное и интенсивное творение социальных и технических новшеств, жизнь в этих новшествах, понимание и оценивание себя и других посредством отношения к этим новшествам.

В этой связи говорят о смене культурной парадигмы, в ходе которой знание и когнитивные способности человека занимают место главного устроителя социоэкономического пространства его жизни. Социум становится инновационным, а экономика — креативной. Знание приобретает черты главного производящего орудия такого социума и такой экономики, а человеческое *сogito* радикальным образом внедряется в природу и формы материального труда. Ценность создают не столько приобретение и использование знания, сколько создание *нового* знания и его *инновационное* использование<sup>4</sup>. Отсюда концепция пожизненного обучения и развития компетенций заменяется на рост творческого начала и способностей «оживлять» новшества.

Человеческое творчество в плане обеспечения физической стороны жизни становится главным экономическим ресурсом, а в глобальном, культурном плане, — способом, порождающим саму способность человека к существованию. Экономика, конечно, может быть названа креативной, но это ничего не решает, когда встает вопрос, как и чему учить в ставшем креативным настоящим и в бросающем вызов его креативности будущем. Онтологически особой и критичной зоной наступающей культуры становятся не столько высокие технологии и научные новшества, но более всего человеческое начало, способное развить в себе ценностно осмысленное отношение к творческому созданию культурно нового. И это — *главный антропологический вопрос*, который должно решить для себя общество, внезапно втянутое в «черную дыру» эпохи роста культуры знаний.

<sup>4</sup> *Hammershoj L.G.* Creativity as a Question of Bildung // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing. Vol. 43. 2009. № 4. P. 545.

При переходе к новому технологическому укладу образование становится одной из основных сил развития, наряду с экологией, «зеленой» энергетикой, здравоохранением и информационной сферой<sup>5</sup>. Общественные преобразования, связанные с особой экономической ролью знания, протекают в *агрессивной* социокультурной среде, впитавшей *множественность* культурных форм. В силу конфликтной динамики мирового развития к факторам интенсивной социальной стратификации сегодня следует отнести диссонансные явления этнического, религиозного, гендерного, коммуникационного и ментального типов. Высокая степень связности социально-экономических процессов, названная «глобализацией», провоцирует пандемический масштаб культурных трансформаций.

Место главного модератора культурных перемен сегодня занимает комплекс научных и технологических знаний, включаемых посредством образования в человеческий потенциал. В.С. Степин в фундаментальном труде «Теоретическое знание» пишет, что «наука революционизирует не только сферу производства, но и оказывает влияние на многие другие сферы человеческой деятельности, начиная регулировать их, перестраивая их средства и методы»<sup>6</sup>. Общественному человеку приходится одновременно существовать в разных культурных мирах, однако доминантой социальной стратификации его жизни все более становятся особенности *ментального* функционирования, причем в значительной степени когнитивная предрасположенность к разным способам оперирования разными типами знания. В их ряду культурно-критическую позицию занимает научное знание, будучи основным производителем материальной и духовной жизни современного общества. Это обстоятельство требует, в свою очередь, владения личностью специализированным языком научной культуры<sup>7</sup>.

Наука, ставшая доминирующей социоэкономической силой, на наших глазах и при нашем участии возводит всё новые этажи общества производящих знаний. Научный технологизм обыденной жизни сталкивает индивида с изощренными техническими инструкциями и с вещами в той или иной степени наделенными искусственным интеллектом. Научный технологизм в профессиях устанавливает квалификационные уровни в зависимости от готовности работника оперировать с динамично меняющимся знаниевым окружением. Способность создавать знания наделяет индивида привилегированным статусом в социальной стратификации. В.А. Лекторский отмечает, что социальное расслоение общества в наиболее развитых странах

<sup>5</sup> *Рогов С.М.* Россия должна стать научной сверхдержавой // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2010. Том 80. № 7. С. 584.

<sup>6</sup> *Степин В.С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 17.

<sup>7</sup> *Багдасарьян Н.Г.* Проблема понимания в научном дискурсе // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М.: НТА «АПФН», 2003. (Сер. Профессионал). Т. 1. С. 53.

будет определяться отношением к знанию, поскольку мерилем богатства оказывается производство, распространение и потребление знания<sup>8</sup>.

В развивающейся культурной ситуации ценности технократии заменяются ценностями научного производства знаний. Центром представлений о физической основе жизни становится не машина, вырабатывающая материальные атрибуты цивилизации, а человек, способный создавать «когнитивно работающее» знание. Новая социокультурная функция знания преобразует «механический» стиль жизни в когнитивно сфокусированный так, что человек начинает относиться к миру не как к абсолютной данности, а как к изменчивому новому, требующему поисковых способов мышления. Такое положение дел формирует научно-исследовательский тип социализации.

Наступающая фаза в развитии техногенной цивилизации, определяемая нами как *технологос*<sup>9</sup>, имеет своим направлением вектор инновационного развития; последнее предполагает, что общество способно: (i) интенсивно производить *новые* знания как фундаментального, так и прикладного характера, (ii) эффективно трансформировать необходимую часть этих знаний в производимый экономический или социальный продукт, (iii) создавать гуманитарные и ценностные регулятивы инновационного роста<sup>10</sup>. В этом смысле можно говорить, что социоэкономическая форма существования предстоящего общества есть *культура производящих знаний*, а его назревающая культурная проблема — противостояние человеческого и искусственного.

Культурно критичной сферой такого противостояния является отношение к образованию и науке как к чисто экономическим структурам социальной жизни. Образование начинает трактоваться в терминах «услуга», «потребитель» и «товар», а наука мыслится лишь в узком русле технологического прагматизма. Б.И. Пружинин диагностирует кризисные изменения в современном познавательном отношении научного типа через метафору «*ratio serviens*» — обслуживающего, сервильного разума. Внешние прагматические требования и ожидания вовлекают познающий разум в ситуации, «где следование его собственным логическим нормам и требованиям становится совсем не обязательным условием его эффективного функционирования», где он способен потерять «мотивацию, ориентирующую его на объективное и рациональное познание как таковое».

<sup>8</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 6.

<sup>9</sup> Карпов А.О. Технологос и образование // Философия образования. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2006. № 1 (15). С. 234.

<sup>10</sup> Карпов А.О. Современная школа и научные методы познания: опыт концептуализации // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. М.: Издательство Московского университета, 2007. № 1. С. 9.

Здесь практико-прагматическая полезность образования и науки замещает идею культурно-смысловой мотивированности научно-познавательной деятельности<sup>11</sup>.

Одним из путей движения к технологосу можно рассматривать технологический прогресс. Имея в виду неоднозначность ценностных оценок происходящих в обществе техногенных перемен, термин «прогресс» мы полагаем уместным использовать с крайне ограниченным семантическим наполнением, вне аксиотических позиций. Под технологическим прогрессом мы будем понимать просто рост производительного актива техногенной цивилизации.

Человеческий актив, обеспечивающий экономический рост техногенного общества, может быть обозначен как *группа технологического прогресса*; следы этой группы присутствуют в различных моделях технократии, например, в техноструктуре Дж.К. Гэлбрейта, меритократии М. Янга и Д. Белла, кибернетической элиты К. Штайнбуха и др.

До недавнего времени такой технологический прогресс в основном связывался с развитием технического обеспечения жизни, которое являлось продуктом научно-инженерной мысли. Доминирующие целевые интенции в постиндустриальной культуре весьма одномерно стимулировали промышленную и социальную эксплуатацию научных достижений, в результате чего придали этому прогрессу характер *неуправляемой* технологической экспансии. Построение общества знаний фактически заявлено как ответ на вызов, брошенный социуму от имени воцарившегося в его жизни технологического хаоса.

Таким образом, речь идет в определенном смысле о новой Реформации, которая должна заложить основы более уверенного существования человека в созданной им самим искусственной реальности, где роль объекта веры — некоего Абсолюта, Создателя — возлагается на Знание, атрибутированное его научным пониманием. Последнее надо трактовать в значительной степени метафорически; такая ситуация совершенно не означает, что религия замещается наукой или наука отправляет функции религии и становится верой; несомненно и то, и другое существуют в разных измерениях индивидуального и общественного бытия. Суть аллюзии — в сходстве влияний определенного стиля мышления на установление новой психосоциальной действительности: в эпоху Реформации аскетический протестантизм утверждает «дух капитализма», в техногенной цивилизации ментальные особенности производителей знаний предъявляют свои права на доминантный статус в социокультурном устройстве общества, «работающего» на знаниях.

<sup>11</sup> Пружинин Б.И. *Ratio serviens?* Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. С. 11, 12, 14.

Технократическое мировоззрение изживает себя как принцип культурного существования, сфокусированный исключительно на технические средства производства жизни. Но в то же время технократическое мировоззрение включается в более широкий горизонт социального кредо общества. Суть последнего — полагание на способность человеческого ума создавать культурно новое *духовной* природы как для социотехнического «конструирования» общества, так и для производства парадигм его ментальной жизни.

В 1946 году Карл Ясперс говорит в «Идее университета», что «исследование и обучение науке служит формированию духовной жизни, понимаемой как открытие истины», что «поиски истины носят радикальный характер» и духовное напряжение, которое достигает сильнейшего накала, является условием продвижения вперед, что безусловное исследование истины во всех ее смыслах есть *рискованное* предприятие познания, в котором необходимо *духовно* выстоять<sup>12</sup>. В 1961 году он добавит: «По существу школа и воспитание с центром в университете выращивают людей будущего, которые благодаря своему этосу, своему *видению* и жизни решают затем вопрос, для чего утверждает себя государство и с его помощью — народ»<sup>13</sup>.

Мартин Хайдеггер во главу угла образовательного действия ставит внутреннюю трансформацию самой личности и ее души как целостной и неделимой субстанции (1967). Образование должно быть *онтологизировано* через контексты человеческого переплетения с миром<sup>14</sup>. Конечно, инструментальное действие образования, когда оно переносит знания, умения, компетенции играет важное значение для нашего времени<sup>15</sup>. Однако этот инструментально-эпистемологический взгляд на образование закрывает проблему того, в кого оно образует растущего человека. Хайдеггер говорит о необходимой онтологизации образования, которая должна иметь в виду

<sup>12</sup> Ясперс К. Идея университета / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой (по изданию: Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg; New York: Springer, 1980. 132 s.). Минск: БГУ, 2006. С. 64, 85, 37.

Карлом Ясперсом были написаны три книги под общим названием «Идея университета», которые опубликованы в 1923 г., 1946 г. и 1961 г. (последняя совместно с Куртом Россманом). Тексты книг существенно отличаются друг от друга. Ранее упоминалось издание 1961 г. Издание, на которое здесь дана ссылка, представляет собой публикацию 1946 г. В связи с тем, что в дальнейшем производится ссылка как на текст 1946 г., так и на публикацию 1961 г., в упоминаниях этих изданий будет проставляться год, и они будут выглядеть, например, так: «Ясперс К. Идея университета (1946). С. ...».

<sup>13</sup> Ясперс К. Идея университета (1961). С. 16.

<sup>14</sup> Dall'Alba G. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming // Exploring Education Through Phenomenology: Diverse Approaches / Edited by Gloria Dall'Alba. Oxford: Weley-Blackwell Publishing, 2009. P. 43, 44.

<sup>15</sup> Ibid. P. 45.

прежде всего процессы становления личности, перемещать человека в место его существа, приучая к нему<sup>16</sup>.

Глория Даль Альба, следуя Хайдеггеру, выделяет профессиональный аспект в образовательной онтологии. Она утверждает, что цель профессиональных образовательных программ следует концептуализировать с точки зрения развития способов *быть* профессиональным в той или иной сфере, а программы не следует рассматривать просто как источник приобретения знаний и умений<sup>17</sup>.

Вместе с тем, фокусируясь лишь на «профессиональной» онтологизации, образование воспитывает прагматично настроенный разум, который по определению Б.И. Пружинина, теряет то главное, «что составляет его культурное достоинство — статус независимой духовной инстанции, взявшей на себя смелость судить о мире объективно»<sup>18</sup>. Но этот экзистенциально-смысловый ракурс имеет решающее онтологическое значение в становлении личности. Тем, чья деятельность направлена на получение истины и владение ею, самоценность истины придает особый онтологический статус<sup>19</sup>.

Следовательно, образовательной онтологии необходимо быть способной на большее; ее заботой должна стать не только личность профессиональная, т.е. укорененная в «профессиональные способы жизни», но и личность, выступающая как субъект культурного мышления, т.е. способная помимо всего профессионального *быть* еще и человеком, — мыслящим и духовным человеком в той культуре, в которой ему предписано *быть*. «Подлинное образование, — отмечает Хайдеггер, — ... захватывает и изменяет саму душу», оно — «руководство к *изменению* человека всего в его существе»<sup>20</sup>.

На рубеже веков В.Д. Шадриков вводит в современную психологию понятие «духовные способности»<sup>21</sup>, которые противостоят утилитарным ценностям рационального мышления нравственным значением поступка<sup>22</sup>. Они определяют эффективность социального взаимодействия и выводят на вершину творчества<sup>23</sup>. Духовные способности «связаны с познанием и тво-

<sup>16</sup> Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / Пер. с нем. В.В. Библихина. М.: Республика, 1993. С. 350.

<sup>17</sup> Dall'Alba G. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. P. 41 (*курсив мой*).

<sup>18</sup> Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 10.

<sup>19</sup> Там же. С. 96.

<sup>20</sup> Хайдеггер М. Учение Платона об истине. С. 350 (*курсив мой*).

<sup>21</sup> Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Издательская корпорация «Логос», 1994. С. 5.

<sup>22</sup> Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 168, 160.

<sup>23</sup> Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002. С. 57, 61.

рением культуры»<sup>24</sup>. В свою очередь «способность к творчеству» генетически отличается от «способности к исполнению», ведь творческое исходит из духовного и лишь потом из деятельно способного<sup>25</sup>; и *такое* духовное позволяет по-иному воспринимать и мыслить<sup>26</sup>.

В.А. Лекторский связывает трансформацию техногенной цивилизации с таким «поворотом к духовности», который позволит перейти ей в другое качество, в новую целостность. Направление изменений здесь высвечивается в русле культурного разнообразия, диалога и полилога разных культур, включенности в культурные традиции, через которые взаимодействуют и осмысляются настоящее и прошлое. Речь идет о вхождении в индивидуальное и коллективное бытие Иного, будь-то природная реальность, другой человек, иная культура или прошлое<sup>27</sup>.

Бруно Латур конструирует концепцию социального будущего человека через существование на равных с ним искусственных квазисубъектов — гибнущей экосистемы, озоновой дыры, отравленных легких мегаполиса, разрушительного цунами, которые должны иметь право политического голоса, дабы Природа, человеческая биота и самость могли стать полноценными партнерами в выстраивании совместной жизни. Его «реформа репрезентации» предполагает «Парламент вещей» — законодательную ассамблею, где присутствуют со своими представителями Природа и Общества, и нонмодерную Конституцию, дающую гарантию приемлемым формам существования в искусственно гибридном социуме. «У нас почти нет выбора, — говорит Латур. — Половина нашей политики создается в науке и технике. Половина нашей природы создается в обществе. Скрепим то и другое...». Тогда мы сможем вместить в наш общий дом «другие культуры, над которыми мы больше не можем господствовать», тогда мы «сможем принять в нем ту окружающую среду, которую больше не можем подчинить себе»<sup>28</sup>.

Здесь наличествуют черты *самоизменения* логики духовного развития, которое В.С. Библер вкладывал в жизнь современного диалогического разума, легитимирующего в своем внутреннем микросоциуме разные системы аргументации и отличные логики<sup>29</sup>. В середине семидесятых, в работе «Мышление как творчество», он отмечает, что социальные структуры

<sup>24</sup> Там же. С. 78.

<sup>25</sup> Шадриков В.Д. Деятельность и способности. С. 4, 5.

<sup>26</sup> Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. С. 57.

<sup>27</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. С. 36, 35.

<sup>28</sup> Латур Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / Пер. с франц. Д.Я. Калугина. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006. С. 229, 230.

<sup>29</sup> Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. С. 80, 81, 70.

«производства идей», втягивая в себя растущее число сотрудников, приобретают *самостоятельное* социальное значение. При этом фокусом общественной практики, ее коренной потенцией становится радикальное изменение самого субъекта деятельности и его *мышления*, а не просто развитие заданного и фиксированного типа деятельности. Тем самым происходит преобразование цельного субъекта социально-практической деятельности, который осуществляется в форме процесса самодействия, являясь и причиной своего бытия, и причиной собственного изменения<sup>30</sup>. Таким образом, Библер в условия социокогнитивных изменений формулирует идею воспитания радикально нового субъекта мышления, разум которого действует как непрерывно становящееся из себя, самообосновывающее и самоизменяющее, как творческая «*causa sui*»<sup>31</sup>, трансгрессирующая «образ культуры», как внутренний диалог в форме «разум *versus* разум»<sup>32</sup>. И это динамично меняющее себя мышление и становится ментальной основой нового социокогнитивного порядка, устанавливающегося в эпоху роста культуры знаний.

Культурный стержень новой формации составляет когнитивная компетентность человека в создании духовно-материальной структуры общества, которая пришла на смену его технической компетентности как оператора в среде созданных им культурных артефактов. Так, если ранее научный подход разрабатывался для механических операций, то сейчас эти операции не могут возникнуть без научного решения проблемы, т. е. без создания *технологического* знания, в котором технические операции уже производные от научных результатов. Сегодня, как утверждает Д. Шон, модель технократической рациональности становится «незавершенной», поскольку «она относится только к процессу решения проблемы, а не к обнаружению проблемы или к определению границ этой проблемы. В нашем современном и быстро изменяющемся мире последние два аспекта гораздо важнее первого»<sup>33</sup>.

Эпистемическая культура современного общества, подошедшего к той стадии своего развития, когда знание обретает стигматы абсолютной социоэкономической доминанты, все более пронизывается духом этой новой материальной ограниченности подобно тому, как «новые школы» начала прошлого столетия были захвачены фобиями технизации жиз-

<sup>30</sup> Там же. С. 230, 231, 227, 222.

<sup>31</sup> *Causa sui* (лат.) — причина самого себя.

<sup>32</sup> Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 222, 232.

<sup>33</sup> Schön D. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. P. 165.

Цит. по: Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. P. 47.

ни. И этот новый культурный абсолют формирует свое аподиктическое требование к вступающим в жизнь молодым поколениям, которое суть максимальная когнитивная расположенность к тем или иным сферам производства знаний. Несмотря на то, что традиционное образование все еще акцентирует позицию пожизненного *потребления* знаний, основной модус устанавливающегося образовательного времени все более располагается в сферах умения пожизненно *творить* и «оживлять» знания. Тем самым устанавливается специальный статус нового образовательного инструментария, который находит свое воплощение в педагогике научного поиска. Отсюда научный технологизм проживаемого нами времени получает доступ в образовательные системы, побуждая последние акцентировать в познавательных процедурах исследовательские способы обретения знания. Доминирующим критерием *научности* образования становится использование в учебном действии методов, свойственных научному поиску. Таким образом, в понимании «учебной» науки намечается культурный сдвиг от дискурсивных способов освоения знания к исследовательским.

«Научное» доминирование, однако, отнюдь не исключает культурное разнообразие типов образования по их отношению к знанию. Следует признать в качестве особой *гуманистической* задачи современной педагогики создание психически комфортных познавательных условий для *разных* когнитивных типов личности в родственном им социокультурном окружении. Движение в этом направлении свидетельствует о зарождении *парадигмально-дифференцированной системы образования*, начиная с ее начальных ступеней. «Общество знаний нуждается в разнообразии в системах высшего образования, — записано в коммюнике Всемирной конференции 2009 года по вопросам высшего образования, — когда ряд институтов будет обладать широким кругом полномочий и заниматься с *различными* типами обучающихся»; одной лишь доступности образования недостаточно, «усилия должны быть направлены на успех учащихся»<sup>34</sup>.

Политика мультикультуризма особо обнажила проблему этнодиссонансов в системах образования<sup>35</sup>, в частности, конфликт между распространением культурно детерминированных школ с различными учебными планами и действующей обычной «мультикультурной» общеобразовательной программой для всех. Однако, отмечает Э. Райт, уникальность запечатлена в культуре, а целостность единого гражданского сознания во многих случа-

<sup>34</sup> Communiqué. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. Paris: UNESCO, 2009. P. 3, 4.

<sup>35</sup> Karpov A. Ethno cultural dissonance and education // Second International Conference on Citizenship & Human Rights in Education. Education and Extremism. Proceedings. London: Roehampton University, 2007. P. 28.

ях зависит от состояния *самобытности* малочисленных групп<sup>36</sup>. Акцент на мультикультурную ценность исследовательского познания делает замечание Т.Р. Шатского, когда он говорит, что когнитивное понимание заключается во владении интеллектуальными достижениями, т. е. человек понимает поступки познавателью, когда он осмысляет, что делают другие и почему<sup>37</sup>.

Под углом зрения социоэкономических реалий фокус-группой сегодня выступает культурное многообразие человеческих индивидуальностей, обладающих психической предрасположенностью к созданию нового знания как в фундаментальных, так и в прикладных научных областях. Особое значение, в связи с этим, в инновационном социуме приобретает проблема когнитивной мобильности<sup>38</sup> молодых людей — будущих создателей нового знания.

В то же время социальный капитал, необоснованные преференции, системы родства в наши дни составляют доминирующий инструмент социальной мобильности в российском образовании. Захват когнитивного статуса и, как следствие, исследовательских ресурсов сегодня являются нормой жизни отечественной науки<sup>39</sup>. Отсюда развиваются процессы профанации профессионального образования и снижения исследовательской продуктивности. Здесь и резко увеличивающаяся педагогическая нагрузка, связанная с низким качеством мозгов и «хвостами»; здесь экономические потери, обусловленные массовым и растущим отчислением. Однако наиболее важно другое: посредственность *крадет* учебное время и педагогическое внимание у талантливых и одаренных. В таком случае одаренное меньшинство, — замечает К. Ясперс, — принуждаемо приспосабливаться к сообразительности и интересам посредственностей<sup>40</sup>. А ведь именно одаренные должны стать «визитной карточкой» инновационного общества.

Со времен Гумбольдта было замечено, что «наука развивается гораздо живее и быстрее в университете с его массой сильных и бодрых молодых людей»<sup>41</sup>; правда такой университет должен сам по себе быть научным учреждением. Современная наука делается руками очень молодых людей, поэтому *современно* выстроенная система подготовки исследовательских кадров составляет главное условие ее успешного развития, начиная от от-

<sup>36</sup> Wright A. The Politics of Multikulturism // Studies in Philosophy and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. Vol. 23, № 4. P. 300, 310.

<sup>37</sup> Schatzki T.R. Human Universals and Understanding a Different Socioculture // Human Studies. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. Vol. 26. No 1. P. 2, 3 (*курсив мой*).

<sup>38</sup> Карпов А.О. Когнитивная мобильность // Народное образование. М., 2008. № 2. С. 37–45.

<sup>39</sup> Карпов А.О. Общество знаний: механизмы деконструкции // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2007. Том 77, № 2. С. 128, 129.

<sup>40</sup> Ясперс К. Идея университета (1961). С. 11.

<sup>41</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / Пер. с нем. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 77.



дельной лаборатории и стола ученого и заканчивая инногородами и масштабными сетевыми научными проектами. Особо следует иметь в виду, что система подготовки научных кадров в экономически развитых странах ставится сегодня на фундамент *раннего* исследовательского обучения, т.е. в первую очередь обучения школьников.

Очевидно, что молодые люди, которым предстоит в ближайшем будущем профессионально заниматься производством знаний, должны учиться в школах по особым программам, выстроенным в русле исследовательской деятельности. В России исследовательская подготовка школьников развивается по большей части в формах дополнительного образования. В традиционных представлениях нашей педагогики исследовательское обучение понимается как метод проектов, идущий от последователей Джона Дьюи начала XX века. Однако минуло уже сто лет. Сегодня исследовательская подготовка есть не просто выполнение проектов, которые интегрируются в той или иной мере в учебные курсы, но деятельность, направленная на *обучение* исследователей.

В условиях роста культуры знаний основу исследовательского обучения составляют: метод научных исследований, который, в частности, осуществляет операционализацию научных исследований в качестве методик обучения, когнитивная инструментализация знаний (познавательные гибкость и генеративность, социокультурное взаимодействие процесса обучения), инновационная среда, трансформативные учебные программы, генеративное оценивание, работа в среде профессиональных коллективов, занятых созданием нового знания<sup>42</sup>. Все это входит в число ключевых идей *генеративной дидактики*, составляющей теоретическую основу исследовательского обучения.

Суть острых вопросов, стоящих в связи с этим перед нашей страной, заключается в том, что современный ученый в новых культурных условиях есть в первую очередь результат *планомерного выращивания*, которое начинается с периода его школьного ученичества; причем нижнюю границу этого возраста западная образовательная практика отодвигает к рубежу 12 лет. В данном случае напрашивается аналогия с сегодняшней спортивной ситуацией, когда корнем решения проблемы становится система раннего культивирования, включающая эффективную специализированную подготовку и целевую инфраструктуру, сфокусированную на нее.

Вестник Оксфордского университета отмечает, что «молодые люди с отличными способностями должны обучаться и стимулироваться теми, кто работает на переднем крае своих предметов; необходимо, чтобы они сталкивались с проблемами, которые еще не решены, их нужно обучать

<sup>42</sup> Карпов А.О. Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2010. Том 80, № 7. С. 618–620.

вводить новшества и оригинально мыслить». Они должны получить опыт работы в научной среде вместе с практикующими специалистами и фундаментальную подготовку. Именно это является сегодня первостепенной компонентой высококачественного обучения (п. 13)<sup>43</sup>.

Результаты исследований М.Е. Перельмана и М.Я. Амусья, в которых изучалась проблема влияния на выбор профессии ученого, говорят о том, что «в науку нужно звать пятиклассников»<sup>44</sup>. Их совместная работа по изучению феномена выбора профессии началась с 2000 года, а «ранее эти исследования поддержал академик Андрей Сахаров». Анализ профессий и биографий, связанных с наукой, показал, что возраст 12–13 лет можно считать определяющим для воздействия на психику человека с точки зрения формирования его ментальности. Этот период жизни для тех, кто в будущем станет заниматься научной работой со знаниями, является «возрастом импринтинга или «впечатывания» в сознание внешних образов»<sup>45</sup>.

Явление импринтинга было открыто и введено в научный оборот Конрадом Лоренцом, выдающимся австрийским ученым, который является одним из основоположников этологии<sup>46</sup>. Запечатление в форме импринтинга очень устойчиво к угасанию и оказывает длительное воздействие на социальное поведение, а его следы в психике возникают даже после однократного переживания. Импринтерами являются как резонансные социальные события (полет человека в космос), так и глубокие личные контакты (научное тьюторство). Время возникновения эффекта импринтинга, составляющего механизм первичной социализации, — как правило детский или подростковый возраст. Следовательно, социализирующей растущую личность механизм импринтинга предполагает когерентный стимулу внутренний отклик, идущий от предрасположенности глубинной психики и когнитивной оснащенности к особым формам социального действия — в нашем случае научной активности. Отсюда можно утверждать, что внутренний отклик на научные «стимулы» в раннем возрасте дает знать о призвании индивида, направляя его интеллектуальные устремления на научный тип деятельности.

Таким образом, в современном исследовательском образовании, равно как и в образовании вообще, дело в большей степени в методах и содержа-

<sup>43</sup> The University's Response to the Government's White Paper, The Future of Higher Education // Oxford University Gazette. Oxford, 2003. № 4660. Supplement (1). URL: [www.ox.ac.uk/gazette/2002-3/supps/1\\_4660.htm](http://www.ox.ac.uk/gazette/2002-3/supps/1_4660.htm) (дата обращения: 29.09.2011).

<sup>44</sup> Соснов А. Ловите момент. В науку нужно звать пятиклассников // Поиск. М., 2011. № 44–45 (1170–1171). С. 24.

<sup>45</sup> Там же.

<sup>46</sup> Лоренц Конрад Цахариас (1903–1989), — австрийский зоолог, один из создателей этологии — науки о поведении животных; нобелевский лауреат (1973, премия присуждена совместно с Н. Тинбергеном и К. Фришем). Явление импринтинга открыто Лоренцем при изучении серых гусей (1935). Лоренц распространял сравнительно-этологический анализ форм поведения и на активность человека.

нии, а не в стандартах и организационных процедурах, которые в нашей тяжелой педагогической ситуации во многом вторичны, т.к. должны определяться самим обучением, его доктриной и педагогическим инструментарием. Наше школьное образование не способно эффективно отрабатывать запросы *будущей* профессиональной подготовки, а следовательно, и отечественной инновационной системы. Ассоциация инженерного образования России в качестве одного из основных социальных вызовов отмечает «падение уровня школьной подготовки». Последняя, в частности, прямо влияет на состояние инженерного дела в стране<sup>47</sup>. В тоже время, в развитых экономиках Европы и США исследовательское обучение становится необходимым атрибутом научно-ориентированного образования.

Джером Брунер в своей лекции памяти Роберта Карплюса<sup>48</sup> (1990) вводит понятие «мягкая технология» для изучения предметов естественнонаучного цикла. Мягкая технология сосредоточивает внимание на *процессе* решения научных проблем и способна обеспечить наилучшие результаты обучения<sup>49</sup>. «Ее существенным компонентом является отход от понимания науки как некоего законченного продукта, как набора готовых ответов на стандартные вопросы, перенесение основного акцента на раскрытие внутренних пружин, задающих направление научного поиска, и на выявление обшей *методологии исследования*»<sup>50</sup>.

Многие европейские университеты, — говорит И.В. Абанкина, директор института развития образования Высшей школы экономики, — начинают работать со школьниками с 11–12 лет, раскрывая все возможности современной науки, ... пробуждая интерес к научному экспериментированию, научному взгляду на мир. В последних классах школы это делать поздно. У нас же эта работа системно поставлена не была. Речь не о профориентации, а об *участии* вузов в формировании научного мировоззрения детей»<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> Похолков Ю.П. Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно // Поиск. М., 2011. № 10–11 (1136–1137). С. 13.

<sup>48</sup> Роберт Карплюс (Robert Karplus, 1927–1990). Физик-теоретик; с конца 1950–х годов посвятил себя исследованиям в области естественнонаучного образования; в 1970–х годах возглавил движение за реформу школьного образования в США. В 1980 году удостоен высшей награды Американской ассоциации учителей физики (ААРТ) медали Эрстеда (Oersted Medal), которой был отмечен его большой вклад в преподавание физики на всех уровнях и особенно его работа по изучению влияния исследовательского обучения физике на развитие мышления.

<sup>49</sup> Bruner J.S. Science education and teachers: a Karplus Lecture // Bruner J.S. In Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner. London and New York: Routledge. 2006. Vol. II. P. 157.

<sup>50</sup> Брунер Дж. Культура образования / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. С. 151 (*курсив мой*).

<sup>51</sup> Абанкина И.В. Таких не берут в инженеры. «Троичников» отсекали от вузов / Записала Н. Булгакова // Поиск. М., 2011. № 33-34 (1159–1160). С. 4.

«Образование — это педагогика познания», — отмечал в начале прошлого века Пауло Фрейре<sup>52</sup>. Сегодня в образовательном деле речь идет о смене педагогической парадигмы с формальной и универсальной на поисковую и когнитивно ориентированную, обеспечивающую психически комфортную для личности познавательную деятельность. Такая ориентация предполагает, в первую очередь, использование в образовательной деятельности *исследовательских* способов познания, свойственных научному поиску. В связи с чем главный стратегический вопрос, который должны решить современные системы образования, состоит в постановке исследовательского обучения в качестве основной формы школьной и университетской подготовки. Здесь речь идет далеко не о всех молодых людях, но об определенной группе *перспективных* с точки зрения работы с современным знанием. Постановка исследовательского обучения на первом этапе предполагает: (1) разработку особых, исследовательских программ обучения по профилированным предметам, что подразумевает и содержание, и методы, и среду; (2) формирование группы перспективных обучающихся; (3) обеспечение материально-технической базы исследовательского творчества; (4) включение *согласованных* программ исследовательского обучения в учебный процесс разных ступеней общего и высшего образования.

В то же время современное образование исследовательского типа должно создавать многослойную педагогическую позицию в диапазоне от «физиков» до «лириков». Социализация последних, в силу техногенного характера развивающейся культуры знаний, волей неволей предполагает *свою* научно-технологическую составляющую, включающую их в сферы обыденной жизни, пронизанные инструментами научного знания. «Современное состояние культуры таково, — пишет В.В. Миронов в монографии «Философия и метаморфозы культуры», — что, каким бы ни было отношение к научной деятельности, к науке в целом, оно — это отношение — не может быть безразличным. Слишком мощно наука ворвалась в человеческую культуру, слишком активно она претендует на лидирующую роль, слишком огромное влияние она оказывает на все сферы жизнедеятельности людей, чтобы ее можно было игнорировать как в теоретических рефлексиях, так и в иных сферах духовного освоения мира, а уж тем более в обыденной жизни людей»<sup>53</sup>. Дж. Маккензи в статье «Научное образование после эпохи постмодернизма» замечает, что «обычным людям необходимо постигать науку. Принятие решений всё

<sup>52</sup> Freire P. The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / Transl. by Donaldo Macedo. Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. P. 55.

<sup>53</sup> Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры. М.: Современные тетради, 2005. С. 45.

в большей степени затрагивает науку, и тех, кто не имеет о ней представления, сбрасывают со счетов»<sup>54</sup>.

В связи с широким диапазоном познавательной востребованности исследовательское обучение инструментализируется в зависимости от контекста работы со знанием в разных профессиональных областях. Как отмечал Френсис Бэкон, метод приспособляется к предмету изложения, поскольку к многообразной материи невозможно успешно применять единообразный метод<sup>55</sup>. Инструментализация исследовательского обучения учитывает, например, что инженер создает новую технику и технологии, ученый—естественник оперирует с фундаментальным или прикладным знанием физики, химии, биологии, гуманитарий изучает проблемы общества и человека, человек искусства воплощает свое творческое начало в произведениях живописи, на театральных подмостках, в дизайнерских находках.

Сегодняшняя наука представляет собой *концентратор* широкого спектра профессиональных областей. Решение той или иной проблемы методами науки, как правило, затрагивает разнообразные области знаний и действий, которые могут принадлежать разным профессиям. Таким образом происходит собирание в научно—учебной инструментальности, в поисковой активности, в средовом окружении познавательной практики и возникающих межличностных отношениях характерных черт, свойственных целому ряду профессий. Современное научное исследование или техническая разработка создают познавательное поле, в котором живут элементы не только смежных, относящихся непосредственно к решаемой проблеме областей знаний; в процессе создания результата, как правило, возникает необходимость исследовательского вторжения в непредсказуемые намеченным планом действий сферы человеческого опыта.

Образовательные системы культурно мотивируются к созданию *инновационного знания*<sup>56</sup> у своих учеников, т.е. такого знания, которое готово к росту и употреблению в постоянно обновляемых процессах социального производства и в свою очередь способно производить новое знание. От «настроенности» образовательной и познавательной систем общества к созданию инновационного качества знаний личности зависят способности социума и его группы технологического прогресса

<sup>54</sup> Mackenzie J. Science Education after Postmodernism // Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern impasse / Edited by David Carr. London and New York: Routledge, 1998. P. 63.

<sup>55</sup> Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Том 1 / Пер. с лаг. Н.А. Федорова. М.: «Мысль», 1977. С. 331.

<sup>56</sup> Карпов А.О. Научное образование в обществе знаний // Инновации в образовании. М., 2007. № 5. С. 39.

к новой Реформации. И как мы увидим далее, именно наука, дошедшая в своем развитии до состояния необычайной встроенности в экзистенцию и современного индивида, и современного общества, дает инструменты для такой «настраиваемости» и, по сути дела, становится плацентой — «детским местом» технолога, обеспечивая и раннее профессиональное взросление, и *общее* технологическое поле<sup>57</sup> в познавательной деятельности его будущих создателей, рекрутируя в состав группы технологического прогресса своих наиболее продуктивных деятелей. Молодой человек, который по тем или иным критериям потенциально может быть позиционирован в группе технологического прогресса, обретает статус витальной ценности для общества, идущего по пути к технологосу.

Поскольку наука создает общее технологическое поле как в профессиональной, так и в обыденной активности, постольку свойственные науке методы обретения знаний способны образовывать культурно аутентичные паллиативы знаниевого комплекса индивида. Отсюда научный технологизм исследовательского типа, воплощенный в педагогике научного поиска, обретает сегодня статус доминирующего познавательного метода в образовательном институте, нацеленном на сферы производства знаний. Этот учебный технологизм трансформирует образовательный институт в ассоциирующую социальную структуру<sup>58</sup>, где в партнерстве с профессиональными и общественными институтами он может получить необходимые ему средовое и техническое обеспечения. Контекстное овладение исследовательским инструментарием в условиях *когнитивно—культурного полиморфизма* образовательной среды<sup>59</sup> позволяет растущей личности прокладывать свой путь через общее технологическое поле в обширную сферу современных профессий и социальных отношений, решая вместе с тем проблему своей когнитивной идентификации.

В современную эпоху, когда знания играют решающую роль практически во всех сферах жизни, а их производство — главный источник общественного роста, функциональное рассогласование между системой образования и вызовами, которые формулирует культура знаний, оказывает разрушающее воздействие на развитие инновационного социума, поскольку лишает его главной движущей силы — интеллектуальных и творческих способностей человека.

<sup>57</sup> Там же. С. 40—41.

<sup>58</sup> Карпов А.О. Система научного образования молодежи // Высшее образование в России. М., 2005. № 12. С. 42—49.

<sup>59</sup> Карпов А.О. Когнитивно—культурный полиморфизм образовательных систем // Педагогика. М., 2006. № 3. С. 20.

### От учебного тейлоризма и кантовского прагматизма к образованию постмодерна<sup>60</sup>

В 2009 году Всемирная конференция по вопросам высшего образования в своем коммюнике отметила роль высшего образования в качестве основной движущей силы создания всестороннего и разнообразного общества знаний, базиса для исследований, инноваций и творчества. Оно должно не только отвечать на социальные потребности, но и *предвидеть* их<sup>61</sup>.

Для того, чтобы оценить глубину различия в понимании проблем образования между уходящей социокогнитивной позицией и заменяющей ее, обратимся к характерным чертам и теориям образовательного института предшествовавшего времени.

На пороге эпохи Просвещения Мишель Эйкем де Монтень в своих «Опытах» (1580) называет французские коллежи причиной отупления учеников, настоящими тюрьмами для заключенной в них молодежи, где «слоги заменяют сущности вещей», откуда он сам «тринадцати лет ... не вынес ничего такого, что представляет ... хоть какую-нибудь пользу»<sup>62</sup>. В 1784 году Иммануил Кант напишет, что «просвещение — это выход человека из состояния несовершеннолетия», т.е. из неспособности «пользоваться своим разумом без руководства со стороны кого-то другого». Кандалами постоянного несовершеннолетия, продолжает он, являются «наставления и предписания — эти механические орудия применения разума»<sup>63</sup>. Однако просвещение не должно посягать на власть, оно должно быть публичным обучением «народа его обязанностям и правам по отношению к государству. ... речь идет о естественных, проистекающих из общего человеческого рассудка правах»<sup>64</sup> (1798).

Вместе с тем, «*публичное* пользование собственным разумом», которое только и может дать просвещение людям<sup>65</sup>, отнюдь не является местом образовательного института. Университет (за исключением философского факультета) есть место беспрекословного подчинения, санкционированного правительством; правительство повелевает через факультет. В основу системы образования от низших школ до высших должен быть «положен

план, разработанный высшей государственной властью в соответствии с ее намерениями». Здесь «надежду на прогресс можно связывать только с мудростью свыше»<sup>66</sup>.

Метафора Канта, когда в «Споре факультетов» он сравнивает принцип разделения труда на *фабрике* с организацией образования и науки, имеет под собой глубокие культурно-исторические основания и высвечивает далеко идущие социальные последствия. Кант пишет: «Неплохо придумал тот, кто впервые предложил ... поступить со всей совокупностью науки..., как на фабрике, по принципу разделения труда, при котором сколько существует отраслей науки, столько же имеется оплачиваемых казной учителей, *профессоров* ...». Факультеты университета есть «небольшие сообщества, образующиеся в соответствии с основными отраслями науки, к которым принадлежат университетские ученые»<sup>67</sup>.

Изначально детей «посылают в школу не для того, чтобы они там чему-нибудь учились, но с тем, чтобы они постепенно привыкли ... соблюдать то, что им предписывают». Школьно-механическое образование, цель которого — приобретение умения, есть одна из составляющих воспитания, два других — это достижения разумности и нравственности<sup>68</sup>. Конечно, человек «есть нечто большее, чем «машина»<sup>69</sup>, и «важно главным образом то, чтобы дети научились *думать*»; однако культура навыков и культура ума должны, говорит Кант, применяться в разное время. Например, «относительно того, что следует изучать *исторически*, рекомендуется преимущественно механически-катехизический метод», т.е. ответ должен предварительно заучиваться<sup>70</sup>.

Таким образом, «школа есть принудительная культура», а «школьное обучение должно быть для ребенка *работой*»<sup>71</sup>. Причем, «поощрять детей не стоит — это делает их себялюбивыми и развивает ... склонность делать все за вознаграждения»; в то же время учителям «следует выделять детей не за *талант*, а единственно за характер...»<sup>72</sup>. Наказание должно быть тотальным — «ни одно нарушение школьного закона не должно оставаться безнаказанным»; наказание необходимо, даже если нарушение произошло по неосторожности; а «характеру ... ученика должно быть свойственно прежде всего послушание»<sup>73</sup>.

<sup>60</sup> Материал из раздела был опубликован в работе автора «Современная теория научного образования: проблемы становления» в журнале «Вопросы философии» (2010, № 5).

<sup>61</sup> Communiqué. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. P. 1, 4.

<sup>62</sup> Монтень М. Опыты. М.: Правда, 1991. С. 138, 140, 124, 151.

<sup>63</sup> Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? / Пер. с нем. Ц.Г. Арзаканьяна // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М.: Черо, 1994. С. 29, 30.

<sup>64</sup> Кант И. Спор факультетов / Пер. с нем. М. Левиной // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 7. М.: Черо, 1994. С. 107.

<sup>65</sup> Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? С. 31.

<sup>66</sup> Кант И. Спор факультетов. С. 63, 64, 111.

<sup>67</sup> Там же. С. 58, 59.

<sup>68</sup> Кант И. О педагогике / Пер. с нем. С. Любомудрова // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М.: Черо, 1994. С. 400, 414, 415.

<sup>69</sup> Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? С. 37.

<sup>70</sup> Кант И. О педагогике. С. 409, 431, 438 (*курсив частично мой*).

<sup>71</sup> Там же. С. 432, 431.

<sup>72</sup> Там же. С. 444, 446 (*курсив мой*).

<sup>73</sup> Там же. С. 442, 443.

«Мы живем в эпоху дисциплины, культуры и цивилизованности», — пишет Кант<sup>74</sup>. Но вместе с тем, заметим мы, разум этой эпохи, которая говорит о просвещении, менее всего склонен ставить во главу угла своих *действий* человеческое начало, хотя он не прочь порассуждать о нем: «... дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для *идеи человечества* и соответственно его общему назначению»<sup>75</sup>. И эта *идея* человечества в своих практических реализациях отбрасывает за пределы разума как «внутреннего», созидающего себя человека, так и его детей, пытающихся встать с таким человеком в ряд.

В 1810 году Вильгельм Гумбольдт обрисует проект школы как культурного института, которая должна выпускать «питомца с настолько свободным разумом, что ему могут быть предоставлены физическая, нравственная и интеллектуальная свобода и самостоятельность. ... Школа должна думать лишь о гармоническом развитии всех способностей своих питомцев... и насаждать в них все знания таким образом, чтобы понимание, приобретение познаний и умственное творчество стали привлекательны для учеников не из-за внешних обстоятельств, а благодаря внутреннему стремлению человека к точности, гармонии и красоте»<sup>76</sup>. В Германии должна быть организована система публичных школ, в которой будет место для представителей всех слоев населения, включая и малоимущие, — скажет в 1808 году Фихте.<sup>77</sup>

Однако школа «имеет дело лишь с готовыми и устоявшимися знаниями, чему и учит» в отличие от университета<sup>78</sup>, отметит Гумбольдт. Она должна быть «всегда четко и твердо» отграничена от университета, причем не только теоретически, но и практически<sup>79</sup>. Эти установки, составляющие явное противоречие с проектом школы как культурного института творческого типа, тем не менее приобрели статус фундаментальной догмы, которая легла в основу школы индустриальной культуры и которая все еще составляет краеугольный камень массовой школы эпохи постмодерна. Вместе с тем культура становилась технократической и «научной», а образование массовым<sup>80</sup>.

<sup>74</sup> Там же. С. 410.

<sup>75</sup> Там же. С. 406.

<sup>76</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 75, 76.

<sup>77</sup> Ростиславлева Н.В. Вильгельм фон Гумбольдт и его модель университета: взгляд из XXI века // Cogito. Ростов-на-Дону: НМЦ «Логос», 2006. С. 336.

<sup>78</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 69.

<sup>79</sup> Там же. С. 70.

<sup>80</sup> Там же. С. 75, 76.

Научные факты и теории в конце XIX века представляли в виде обособленной и установленной авторитетными людьми истины. Критическое осмысление в педагогической практике, — по словам Дж. Маккензи, — являлось исключенным фактом, «сущностью научного образования стали вычисления и обучение методом заучивания наизусть»; так что такое «научное» образование готовило людей в основном для обслуживания действовавших машин и оборудования<sup>81</sup>. В этот период граф Л.Н. Толстой сообщает свои впечатления о европейском образовании: «Программы школ состоят в изучении наизусть катехизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии и счетоводства... Ни один мальчик в этих школах не умел решить, то есть поставить самой простой задачи сложения и вычитания... Женский пол, больше чем наполовину, не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. ... я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии»<sup>82</sup>.

В XX веке, вплоть до его конца, в массовом образовании доминировало нереалистичное представление о науке как способе познания абсолютном, объективном, свободном от оценочных суждений и неоспоримом, — на самом деле несуществующем способе познания<sup>83</sup>. Традиции такого «научного» понимания неискоренимо освящали педагогическую практику. К слову сказать, принципы науки, понимаемой как точные факты и подробные процедуры, применялись в книге священника д-ра Ш. Мэтьюза (1912) к научному управлению такого социального института как церковь<sup>84</sup>.

От известной модели научной организации труда американского инженера Ф.У. Тейлора получает свое обоснование линейная и закрытая образовательная система, в основе которой лежит тщательно скалькулированный по времени и по результатам учебным план. Школьный тейлоризм XX века ориентируется только на те цели, которые можно отчетливо дифференцировать, исключая познавательную инициативу, вносящую неопределенности. Традиционная школа, перенявшая модель сборочной линии, в качестве эпистемического принципа педагогического действия устанавливает *механизацию* мышления в среде *стандартизированного* знания.

Хороший ученик, равно как и хороший рабочий, воспитывается на основе четырех постулатов — постоянство, пунктуальность, тишина и усер-

<sup>81</sup> Mackenzie J. Science Education after Postmodernism. P. 56, 57.

<sup>82</sup> Толстой Л.Н. О народном образовании // Собрание сочинений в двадцати двух томах. Том 16. Публицистические произведения. 1855–1886. М.: Художественная литература, 1983. С. 21.

<sup>83</sup> Mackenzie J. Science Education after Postmodernism. P. 59.

<sup>84</sup> Mathews S. Scientific management in the churches. Chicago: University of Chicago Press, 1912.

дие, — скажет в 1891 году У.Т. Харрис, член Комиссии по образованию США; и это же будет считаться основными добродетелями школьного образования<sup>85</sup>. В 1905 году Эдуард Торндайк в катехизисе педагогического бихевиоризма, касаясь проблемы социальной ценности знания, пишет что «школы должны развить умение действенно участвовать в серьезном жизненном труде»<sup>86</sup>. Американские бихевиористы рассматривали учителя как создателя условных рефлексов, а процесс обучения как физиотически детерминированное взаимодействие в системе «стимул–реакция». Е.П. Кабберли в «Руководстве общеобразовательной школой», изданной в 1916 году в Бостоне, заявляет: «Наши школы, в каком–то смысле, являются фабриками, где сырье (дети) должно быть обработано и преобразовано в продукт, который соответствовал бы требованиям жизни»<sup>87</sup>. В России Л.С. Выгодский говорит о научной школе, как о школе действий, ориентированной на «формы труда индустриального и технически совершенного», на профессионализм школы сегодня и политехнизм завтра<sup>88</sup>. В 1914 году Дж.М. Райс предложит идею *фиксированных образовательных стандартов* для научной системы управления педагогическим процессом<sup>89</sup>. И с этой идеей «машинной» культуры российская система образования войдет в XXI век, в эпоху постиндустриальной культуры и посттехнократической школы.

Истоки идеологии «управленческой» модернизации образования лежат в американской модели индустриализации начала прошлого века (еще Райс видел в системе управления *способ* реформирования школы). «В русле этого движения, — отмечает У.Е. Долл, — реформа школы встала на путь, на котором она остается и по сей день, и эта реформа определяется системой "усовершенствованного" управления, а не личным профессиональным ростом и авторитетом преподавателей»<sup>90</sup>. Ее управленческие стратегии подменяют проблему содержания и методов обучения калькулированием зачетных баллов и тестовыми процедурами. Здесь Дж. Брунер видит общую закономерность, «которую можно наблюдать практически во всех демократических странах». Она «заключается в том, что под давлением об-

<sup>85</sup> Harris W.T. Vocation versus culture; or the two aspects of education Education. 1891. Vol. XII. P. 196, 197.

Цит. по: Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 48.

<sup>86</sup> Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: ООО «Издательство АСТ–ЛТД», 1998. С. 38.

<sup>87</sup> Cubberley E.P. Public school administration. Boston: Houghton Mifflin, 1916. P. 338.

Цит. по: Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 47.

<sup>88</sup> Выгодский Л.С. Педагогическая психология // Выгодский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика–Пресс, 1999. С. 51, 180, 191.

<sup>89</sup> Rice J.M. Scientific management in the education. New York: Arno Press, 1969. P. XV (работа издана в 1914).

<sup>90</sup> Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 42.

щественности принимаются некоторые прогрессивные решения, которые затем на практике извращаются не без помощи государственных чиновников и под прикрытием догматических рассуждений»<sup>91</sup>.

С. Агеев, вице–президент ассоциации негосударственных вузов, говорит о чиновничье–бюрократическом характере модернизации российского образования, когда *во главу угла* ... ставят какие–то бюрократические процедуры, регламенты, нормативы, контроль...»<sup>92</sup>. Если Райс утверждал, что эффективное использование времени является главным вопросом, вокруг которого вращаются все проблемы реформы образования, то сегодняшнее «принципиальное» отличие высвечивается в замене слова «время» на слово «деньги»; с последним связывают недоступность образования, его слабую социальную эффективность и коррупцию<sup>93</sup>.

Культурный потенциал школьного тейлоризма иссякает к середине XX века. Для этого периода характерна пессимистическая оценка, данная А. Модем в его «Социодинамике культуры»: «Школа жизни дает больше, чем школа академическая, и большую часть своих полезных знаний мы считываем извлечь именно из нее. Эта констатация равносильна признанию несостоятельности существующей системы образования, ибо она говорит о разладе между школой и жизнью, царящем в наш технический век»<sup>94</sup>.

Индикатором назревающих перемен в образовании стал известный доклад Римскому клубу «Нет пределов обучению», подготовленный в 1979 году Дж. Боткиным, М. Эльманджера и М. Малицем. В этом документе, оказавшем концептуальное влияние на всю систему западного образования, была сформулирована и обоснована политическая позиция, согласно которой в современных условиях надежда на поддерживающее обучение есть рецепт *катастрофы*<sup>95</sup>.

Обучение в докладе трактуется с широких позиций, выходящих за рамки традиционно используемых понятий образования и школьной подготовки. Эти широкие позиции фокусируются на активную роль человека в его отношениях как к знанию, так и к жизни<sup>96</sup>. В предисловии к тексту доклада основатель и президент Римского клуба А. Печчеи оценил углубление кризисных явлений в мире как «человеческую пропасть», преодоление которой должно стать де-

<sup>91</sup> Брунер Дж. Культура образования. С. 43.

<sup>92</sup> Галкина Д. Неправильно реформируем // Поиск. М., 2011. № 9 (1135). С. 2 (*курсив мой*).

<sup>93</sup> Карпов А.О. Общество знаний: механизмы деконструкции. С. 127–132.

<sup>94</sup> Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. С. 47.

<sup>95</sup> Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press, 1999. P. 10.

Авторы доклада: Джеймс Боткин (США) — президент международной ассоциации корпоративного обучения, Махди Эльманджера (Марокко) — генеральный директор ЮНЕСКО (1966–1976), Мирча Малица (Румыния) — министр образования.

<sup>96</sup> Ibid. P. 8.

лом новой инициативы; последняя фокусируется на самих людях и нацелена на развитие скрытой человеческой способности к пониманию и обучению<sup>97</sup>.

Доклад диагностировал несоответствие национальных образовательных систем приоритетам и будущим потребностям общества, потери образовательного потенциала человека как способности к обучению в *новых* культурных и межкультурных условиях<sup>98</sup>. Авторы настаивают на необходимости реализации новой концепции обучения, которое они назвали инновационным, в противовес традиционным формам обучения — поддерживающему (адаптивному) и шоковому<sup>99</sup>. Образовательная функция общества должна обрести свойства прогнозирования (опережающее обучение)<sup>100</sup>, междисциплинарности<sup>101</sup>, контекстной открытости (расширяет средовой и инструментальный диапазоны)<sup>102</sup>, а также обеспечивать в качестве педагогической стратегии сочетание творческого вовлечения со специализацией<sup>103</sup>, автономию личности с интеграцией в культуру<sup>104</sup>, инициативную деятельность с ответственностью<sup>105</sup>. Такая концептуальная структура обучения способна соответствовать потребностям и возможностям нашей эпохи, которая характеризуется угрожающей интенсификацией социокультурных сложностей практически во всех возможных областях<sup>106</sup>. Как результат, человек должен выйти на более высокий уровень способностей, позволяющий ему действовать в новых ситуациях, «изобретать» и создавать новые альтернативы<sup>107</sup>.

Вторая половина прошлого века стала рубежом и для высшей школы. Функционализм постиндустриальной культуры превращает сообщество университетов в весьма гетерогенный конгломерат, сильно дифференцированный как по уровням образовательной подготовки, так и по сферам профессионального участия. Университет теперь готовит будущих медсестер и поваров, обучает танцам и фитнесу, выпускает работников социальной сферы и скорой помощи<sup>108</sup>. Такому эпистемически пестрому

<sup>97</sup> Peccei A. Foreword // Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. P. xv.

<sup>98</sup> Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. P. 67, 73.

<sup>99</sup> Ibid. P. 10.

<sup>100</sup> Ibid. P. 12, 13.

<sup>101</sup> Ibid. P. 70.

<sup>102</sup> Ibid. P. 19, 24.

<sup>103</sup> Ibid. P.32, 33.

<sup>104</sup> Ibid. P.32, 33.

<sup>105</sup> Ibid. P. 8, 27, 28.

<sup>106</sup> Ibid. P. 17, 18.

<sup>107</sup> Ibid. P. 23-26.

<sup>108</sup> In Defence of Public Higher Education (doc., 3.45–3.49).

Для отличия от публикации, имеющей аналогичное название, мы будем добавлять скобки, в которых указывать обозначение «doc.» и присовокуплять к нему соответствующие номера параграфов документа.

URL:[http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In\\_Defence\\_of\\_Public\\_HE](http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In_Defence_of_Public_HE)  
(дата обращения: 29.09.2011 г.).

и функционально—специфицированному образовательному сообществу весьма затруднительно приписать институционально сфокусированную идею, которая способна выразить общезначимую социальную функцию, как это было, например, во времена Вильгельма Гумбольдта и Карла Ясперса. Культурная роль университета распадается по разным парадигмальным локусам, где одни служат науке и поиску истины, другие обеспечивают региональную экономику и решают проблемы занятости, третьи обслуживают политику и структуры государственного управления, четвертые занимаются образовательной коммерцией и функционируют в форме социальных сетей, дающих виртуальное образование. Вместе с тем такого рода онтологические дифференциации современного университета имплицитно несли в себе его теоретические модели, развиваемые во времена модерны.

На исходе XVIII века немецкий идеализм вкладывает в идею университета принцип социоморфного воплощения идеального духа. Согласно ему образовательный институт общественно функционален в той степени, в какой реализуется идея, положенная в его основу. Иммануил Кант выстраивает отношение университета к власти и истине весьма в прагматичном ключе — посредством структурирующей и регулирующей идеи институализированного разума (1798). Три высших факультета — богословский, юридический и медицинский оперируют учениями, вверенными им правительством<sup>109</sup>. Разум же вправе говорить свободно на низшем — философском факультете<sup>110</sup>. Он — их судья в отношениях с истиной; здесь судят «на основе предписаний, заимствованных ... от разума»; здесь вправе «обсуждать все распоряжения, касающиеся интересов науки»; здесь реализуется «право проверять истинность всех учений»<sup>111</sup>. А главное, — что «важнее

<sup>109</sup> Кант И. Спор факультетов. С. 63.

<sup>110</sup> Кант пишет, что университет (высшая школа) есть ученое сообщество, которое имеет «свою автономию (ведь судить об ученых, как таковых, могут только ученые)». Факультеты университета образуются «в соответствии с основными отраслями науки; они делятся на два класса: на три *высших* факультета и один *низший*». К высшим факультетам — богословскому, юридическому и медицинскому — «отнесены только те, учения которых интересуют само правительство». Правительство санкционирует учения высших факультетов, чтобы оказать «наиболее сильное и длительное влияние на народ». Оно «отдает распоряжение тем, кто учит». Низший же факультет — философский — «может обращаться со своими принципами, как он считает нужным»; он «должен заботиться только об интересах науки» и быть «в отношении своих учений независимым от правительственных приказов». Название «высшие» для факультетов идет от их приспособленности к власти; низший же факультет потому и низший, что «имеет дело только с учениями, принятыми для руководства не по приказу какого—нибудь начальника»\*.

\* Там же. С. 58, 60, 61, 69.

<sup>111</sup> Там же. С. 73, 61, 71.

всего *истина ...*; *полезность* же, которую обещают правительству высшие факультеты, есть лишь второстепенный момент».<sup>112</sup>

Отношение к власти и истине, реализуемое в структуре университета через его факультеты, создает подобие парламента ученых, где, как отмечает Кант, правое крыло — класс высших факультетов — «защищает правительственные установления», а левое крыло, как некая оппозиционная партия, есть место философского факультета, который осуществляет строгую проверку и формулирует возражения; за ним — «публичное изложение истины»<sup>113</sup>. Через двести лет в Парламенте вещей, созданном аналитикой Бруно Латура, от имени истины будут вещать квазиобъекты — озоновая дыра, удушливая атмосфера, зараженные реки, погибающие экосистемы, etc.<sup>114</sup>.

В начале XIX века Гумбольдт стремится освободить идею университета от иррационального социоморфизма и идеологического доктринерства<sup>115</sup>. В полагаемом со времен Канта возникновении университета из идеи «содержится нечто сомнительное», скажет он, к тому же такое полагание само по себе бесполезно (1810). Что же касается государства, то «его вмешательство очень часто становится препятствием и ... без государства дела как таковые могли бы идти гораздо лучше»<sup>116</sup>. Идея университета Канта, заключающаяся в регулируемом сосуществовании разума и власти, замещается у Гумбольдта идеей культурного Bildung'a<sup>117</sup>, который творит

<sup>112</sup> Там же. С. 70.

<sup>113</sup> Там же. С. 78, 77.

<sup>114</sup> Латура Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. С. 229.

<sup>115</sup> Герхард Дуда отмечает, что «в целом в меморандуме Гумбольдта достаточно заметно нехарактерное для прусского государственного служащего недоверие по отношению к целесообразности влияния государства на науку»\*.

\* Дуда Г. Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века / Пер. с нем. А. Перлова // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 59, 66, 65.

Концепция Берлинского университета была разработана Вильгельмом фон Гумбольдтом; наиболее важные ее идеи приведены в тексте меморандума «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», вышедшем в 1810 году. Сам университет был основан по инициативе Гумбольдта 16 августа 1809 года. С февраля 1809 года в течение тринадцати месяцев Гумбольдт возглавлял департамент религии и образования Министерства внутренних дел Пруссии, т.е. был своего рода министром образования и науки. В 1948 году Берлинскому университету было присвоено имя братьев Гумбольдтов.

<sup>116</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 76, 77, 70.

<sup>117</sup> Bildung (нем.) — употребляется в значениях: воспитание, общий процесс познания, формирование (характера), просвещение, обучение, учение.

Ридингс говорит, что Bildung может выступать в роли культуры, когда он означает процесс развития и культивирования нравственного характера, «помещающий красоту между хаосом природы и жесткими произвольными структурами чистого разума». Такое понимание отсылает к шиллеровской критике Канта, когда антиномия природы

«произрастающая изнутри и проникающая в человека наука». Причем наука не доставляет законченный свод знаний — идея, дожившая до конца XX века, — но всегда рассматривает проблемы как не до конца решенные и находящиеся в процессе исследования<sup>118</sup>. Движущим началом университета Гумбольдта является «моральная культура нации», которая «зиждется на том, что заведения эти вырабатывают науку ... и предоставляют ее в пользование как материал духовного и нравственного образования»<sup>119</sup>, т.е. создают знания и культивируют их в обществе. Так аргумент Просвещения, центрированное на понятие «разум», деконструируется концептом «духовная деятельность человечества», который не только войдет в лексикон философии Гегеля, обратившись в бесплотный «дух», но станет под именем «культура» доминантной формой осмысления в эпоху постмодерна<sup>120</sup>.

Следует заметить, в условиях сегодняшней «креативной экономики» Ларс Гер Хаммершоу полагает, что «креативность можно фундаментально понять через проблему бильдунга». Последняя составляла ядро концепции в философии воспитания немецких неогуманистов и являлась ключевой концепцией формирования личности, которое может произойти толь-

и разума преодолевается при помощи культуры, которая «позволяет нам переходить от естества к разуму без уничтожения природы». В частности, педагогика Bildung'a «учит процессу приобретения знаний, а не передает продукты такого приобретения»\*. \* Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. Минск: БГУ, 2009. С. 95, 94, 93, 98.

<sup>118</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 69.

<sup>119</sup> Там же. С. 72, 68.

<sup>120</sup> В начале XIX века действуют три модели университета: британская модель, тесно связанная с традициями средневекового университета («college-system») и функционирующая в условиях, когда английской государственной университетской системы вообще не существовало\*; французская модель, в которой университет стал объектом управления и контроля со стороны государства; и немецкая модель университета Гумбольдта, автономного учреждения, занимающегося исследованиями и преподаванием. В Британии «исследования стали делом гражданского общества. Во Франции после 1806 года исследования были исключены из университетского учебного плана и достались в удел академии»\*\*. Современные университеты США адаптировали каждую из трех европейских моделей. Исследовательские университеты имеют преемственность с концепцией Гумбольдта; элитные, «преподавательские университеты» — дорогие и малоизвестные за пределами США, наследуют традиционной британской системе; массовые университеты штатов «могут быть сопоставлены с французской моделью»\*\*\*.

\* Ридингс Б. Университет в руинах. С. 91.

\*\* Ростиславлева Н.В. Вильгельм фон Гумбольдт и его модель университета: взгляд из XXI века. С. 340.

\*\*\* Куренной В. Университетская корпорация // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. М., 2006. № 4–5 (48–49). С. 185–193.

URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2006/48/ku21.html> (дата обращения 09.02.2012).



ко в результате трансцендентности «себя» в социум<sup>121</sup>; т.е. в онтологическом ключе. Сегодня креативность часто представляется «как единство генеративного и оценочного режима работы мыслительного аппарата», т.е. творческое новшество есть единство нового и ценностного, а также новая комбинация должна «быть плодотворной в том смысле, что она должна открыть поле деятельности мысли и производства»<sup>122</sup>. Таким образом в явном виде формулируется идея ценностной «нагруженности» инновационного знания, способность к которому есть неотъемлемая часть культуры современного Bildung'a.

Университет Гумбольдта сочетает «объективную науку с субъективным образованием»<sup>123</sup>; здесь духовная деятельность развивается через взаимодействие исследователей, осуществляющих поиск истины, преподавателей, перенимающих эту истину из новейших результатов науки, и студентов, критически впитывающих ее последнее слово, которое несут им преподаватели<sup>124</sup>. Университет Гумбольдта предполагает связь исследования и преподавания, а не исследования и обучения, т.е. здесь отсутствует непременно участие студента в исследованиях как элемент учебного процесса, тем более здесь нет места использованию научных исследований в качестве методик обучения, т.е. то, из чего произрастет идея исследовательского обучения, или «обучения через науку». Все это станет делом будущего образовательного института исследовательского типа — университета и школы, которые возникнут на краю постмодерной культуры в эпоху роста культуры знаний.

Во времена научных открытий XX века Ясперс в кантовском духе вкладывают в идею университета поиск и утверждение истины; вместе с тем, следуя Гумбольдту, он отталкивается от принципа культурного Bildung'a и устанавливает приоритет духовного роста и культурного развития. Университет Ясперса — это место для «научной подготовки и духовного образования», задача которого — «поиск истины сообществом исследователей и студентов». Именно образование духа делает из университета «учреждение с реальными целями», поскольку дает возможность подойти к реальности с позиции ясности, прочности и непоколебимости<sup>125</sup>. В условиях, когда университет начинает приобретать черты технократического учреждения, Ясперс артикулирует в его идее продуктивное начало исследовательской работы как в отношении обучения, так и в социально-этическом плане. Философия в качестве инструмента мышления внедряет-

<sup>121</sup> Hammershoj L.G. Creativity as a Question of Bildung. P. 547.

<sup>122</sup> Ibid. P. 550.

<sup>123</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 68.

<sup>124</sup> Там же. С. 69, 77, 78.

<sup>125</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 36, 37.

ся в «самосознание собственного образа действий» наук<sup>126</sup> и удерживается в роли хранилища университета.<sup>127</sup>

Таким образом, университет Ясперса воплощает в себе дух, существование, разум, создавая тем самым «всеохватывающее, чем мы являемся или чем можем быть», иначе говоря, — жизнь, в которой наука находит свой смысл и основание<sup>128</sup>. Однако дело идет к расширению университета, говорит Ясперс; в его дисциплинарную базу теперь входит техника, туда устремляется экономика предприятия, гостиничное дело, торговля, сельское хозяйство, etc.; а значит, «идея университета требует восприимчивости»<sup>129</sup>. И в конечном счете, именно эта восприимчивость постмодерного университета, отмеченная Ясперсом в качестве его задачи, делает его всеохватывающее фрагментарной, рассыпчатой, ускользающей от понимания субстанцией, которая растворяется в поле действия технократических сил, растаскивающих университет.

«Миссия университета» Хосе Ортеги-и-Гассета (1930) уже наполнена предчувствием наступающей фрагментарности в системе образования. Средний европеец, — пишет он, — инженер, врач, адвокат, ученый «бескультурны, у них нет жизненной системы представлений о мире и человеке, соответствующей нашему времени». Университет почти полностью отказался от передачи культуры<sup>130</sup>. Ортега считает необходимым воспитание в университете прежде всего культурной личности, а затем профессионала; университет должен ориентироваться на человека средних способностей, которого следует обучать только тому, что он может выучить; научное исследование должно быть исключено из системы неотъемлемых первичных функций университета и из ядра университетской структуры<sup>131</sup>. В доктринальных установках Ортеги прослеживается реакция на динамичный рост знания («немислимое количество учебы»<sup>132</sup>), которая в условиях сложной ситуации с научными талантами

<sup>126</sup> Там же. С. 56.

<sup>127</sup> Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // Alma Mater (Вестник высшей школы). М., 1994. № 4. С. 14.

<sup>128</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 57, 58.

<sup>129</sup> Там же. С. 107, 114.

<sup>130</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Пер. с исп. М.Н. Голубевой, А.М. Корбутова. М.: Издательский дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010. С. 72.

<sup>131</sup> Там же. С. 91, 78, 80, 92, 113.

Необходимо заметить, что «человек средних способностей» — это когнитивно разный человек для разных областей знаний; к тому же он разный по уровню способностей. Уже на концептуальном уровне Ортега имплицитно разрушает универсальный образ образования. Ясно, что и в «средних» условиях культура будет транслироваться образованием и усваиваться обучающимися по-разному. Т.е. даже в «средних» условиях образование приобретает дифференцированную структуру.

<sup>132</sup> Там же. С. 78.

в Испании<sup>133</sup>, выглядит как попытка выстроить «неисследовательский» образовательный сегмент, обслуживающий культурно резистентную сферу профессиональных интересов. Однако, в русле данной логики можно утверждать, что «университет науки» также способен претендовать на собственную образовательную локализацию<sup>134</sup>. Заметим, что в основаниях этих образовательных систем заложены разные онтологические характеристики.

Влияние внешнего социального контекста в идее университета Канта, Гумбольдта и Ясперса имеет одним из своих главных фокусов отношение с властью.

Университет Канта — отнюдь не только вотчина разума. Здесь разум заключен в ограниченное философским ядром<sup>135</sup> пространство, из которого ему позволено делать свои критические набег на сферу «практического» образования — нефилософские факультеты<sup>136</sup>. Последние черпают свои наставления не из разума, а из нормативных источников, санкционированных правительством<sup>137</sup>. И в сфере этой «с истиной дело может обстоять как угодно»<sup>138</sup>. Конечно, в отношении истины санкционированных учений правительству «необходимо оставаться в подчинении разуму», но такая ситуация проблематична, поскольку она потребует, по крайней мере, полной свободы для публичной проверки учений<sup>139</sup>. Таким образом,

<sup>133</sup> Там же. С. 67.

<sup>134</sup> Ортега пишет, что «научный талант специфичен и встречается редко, а «научная деятельность, добывание знаний имеет свою собственную структуру, отличающую ее от деятельности, целью которой является преподавание знаний». Тезис Ортеги о том, что «необходимо разделить профессиональное образование и научное исследование»\*, в современных условиях, когда исследование становится частью профессии когнитивного типа, читается как обоснование парадигмально-дифференцированной структуры образования.

\* Там же. С. 68, 80, 95.

<sup>135</sup> Кант пишет: «... философский факультет, поскольку он обязан ручаться за истинность учений, ... должно мыслить как свободный, подчиненный только законодательству разума, а не законодательству правительства». Философский факультет делает предметом своего исследования (но не содержанием) все части человеческого знания. Он имеет два отделения. К отделению исторического познания отнесены: история, география, языковедение, гуманистика со всем, что дает природоведение, опирающееся на эмпирическое знание. В отделение чистого познания разумом входят: чистая математика и чистая философия, метафизика природы и нравов\*.

\* Кант И. Спор факультетов. С. 70, 71.

<sup>136</sup> Имеются в виду учения богословского, юридического и медицинского факультетов. Эти высшие факультеты, говорит Кант, должны быть расположены выслушивать возражения и сомнения философского факультета, хотя «они вправе считать это обязательным»\*.

\* Там же. С. 71.

<sup>137</sup> Там же. С. 73, 63, 64.

<sup>138</sup> Там же. С. 60.

<sup>139</sup> Там же. С. 75.

университет Канта высвечивает прагматический механизм, заложенный в основу реально действующей образовательной институции, — университет предрасположен следовать социокогнитивным стратегиям власти, причем в той степени, в какой его разум будет молчать.

Гумбольдт радикально элиминирует принцип регулируемого сосуществования разума и власти в идее университета Канта. Несомненно, «университеты по самой сути своей слишком тесно связаны с непосредственными интересами государства», а именно, они руководят молодежью<sup>140</sup>. Однако цель университета достигается только тогда, когда он «по мере возможности имеет дело с идеей чистой науки». Государство должно создавать внешние формы и средства для реализации этой идеи, назначать преподавателей, заботиться о свободе их деятельности как ученых<sup>141</sup>. Государственные принципы управления, как таковые, не должны применяться к университетам; здесь должно действовать «внутреннее убеждение, что если университеты достигнут своей конечной цели, то преуспеет и государство»<sup>142</sup>.

Позиция Гумбольдта в отношении университета и социального контекста есть прямая импликация из «Опыта установления пределов государственной власти», написанного им в 1792 году. Здесь было сказано, что «государство должно удерживаться от всякой заботы о положительном благе граждан» (за исключением их безопасности), а «воспитание, установленное и руководимое государством, может быть во многих отношениях опасно», оно благоприятствует шаблону и вредно для духовного становления и всестороннего развития личности<sup>143</sup>.

Вместе с тем любая социальная структура, равно как и власть, не может быть успешна, если она выстраивает свои проекты «исключительно по принципам разума», даже если эти проекты ситуационно адаптированы принципами разума, говорит Гумбольдт в контексте «французских дел» (1791)<sup>144</sup>.

<sup>140</sup> Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. С. 81, 79.

<sup>141</sup> Там же. С. 68, 70, 74.

<sup>142</sup> Там же. С. 75.

<sup>143</sup> Гумбольдт В. фон. О пределах государственной деятельности. Челябинск: Социум, 2009. С. 49, 72.

Мысли, высказанные Гумбольдтом в статье «Опыт установления пределов государственной власти», резко контрастировали с социальной концепцией прусского «просвещенного деспотизма». Вследствие цензуры полностью работа была опубликована только через пятнадцать лет после смерти автора, в 1751 году.

<sup>144</sup> Гумбольдт В. фон. Мысли о конституционном государственном устройстве в связи с новой французской конституцией. (Из письма другу, август 1791) / Пер. с нем. Р.М. Габитовой.

URL: [http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie\\_publicacii\\_Polisa/G/1993-5-11-Gumboldt\\_O\\_konstitucionnom\\_gosudarstvennom\\_ustrojstve.pdf](http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publicacii_Polisa/G/1993-5-11-Gumboldt_O_konstitucionnom_gosudarstvennom_ustrojstve.pdf) (дата обращения 04.02.2012).

«Будущее тогда вбирается настоящим»<sup>145</sup>, когда исходит из наличности его социальных контекстов и культурного движения, т.е. побуждается разумом, а не волюнтаристски конструируется им.

Таким образом, университет Гумбольдта артикулирует независимость университетской науки, как таковой, и образования, построенного на этой науке, как от притязаний власти, так и от конструктивизма абстрактного разума. Человеческая культура фундирует становление новых форм и их развитие. Однако именно эта сила человеческой культуры, а не власть и не принципы рафинированного разума, станет главным движущим началом в деконструкции университета Канта и университета Гумбольдта, которое произойдет в конце XX века.

Университет Яспера действительно функционирует как «место, где общество и государство позволяют сознанию эпох развернуться в наивысшей форме»<sup>146</sup>. Он еще мыслится как некая целостность, имеющая основной задачей поиск истины научным способом, которая реализуется и в исследовании, и в образовании<sup>147</sup>, что непосредственно отсылает к Канту. Он еще полагает себя интересным власти с точки зрения научной подготовки и духовного образования людей, которые потребуются для исполнения государственных обязанностей<sup>148</sup>, что непосредственно апеллирует к Гумбольдту. Но вместе с тем он все более становится технократическим институтом — «университетом в руинах», как о том говорит Ридингс. Он теперь радикально следует социокогнитивным стратегиям государства, которые пыталась сдерживать прагматичная идея университета Канта, выстраиваемая на принципе регулируемого сосуществования разума и власти. Так в него вкладывается структура транснациональной бюрократической корпорации<sup>149</sup> — коммерческого предприятия, регулируемого в пространстве рынка потребителей и услуг. Ридингс говорит, что он становится «уни-

<sup>145</sup> Там же.

Приведем другой перевод двух предыдущих ссылок, который, как нам кажется, менее артикулирует существо дела. «Но не может удасться ни одна государственная конституция, которая ... создает разумное государство по заранее намеченному плану. ... Это положение ... я мог бы ... распространить на любые практические мероприятия»\*. «Настоящее как бы захватывает будущее»\*\*.

\* Гумбольдт В. фон. Идеи конституционного государственного устройства в связи с новой французской конституцией (из письма к другу, август 1791 г.) // О свободе. Антология западноевропейской классической либеральной мысли / Пер. с нем. М.А. Абрамова, И.В. Борисовой, Р.М. Габитовой, Е.А. Самарской, М.М. Федоровой. М.: Мысль, 1995. С. 184, 185.

\*\* Там же. С. 186.

<sup>146</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 36.

<sup>147</sup> Там же. С. 37.

<sup>148</sup> Там же. С. 36.

<sup>149</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. С. 24.

верситетом Совершенства», который отрабатывает параметры тотального управления качеством аналогично фабричным корпорациям<sup>150</sup>. Метафора Канта о фабричном принципе организации труда в науке и образовании становится его реальностью — кошмарной реальностью.

Жак Деррида проблематизирует миссию современного университета относительно выработки профессиональной компетенции, которая может оказаться внеуниверситетской (1983). Фабричный принцип разделения труда в университете Канта представляется ему несущественным инструментальным аспектом, поскольку архитектурная схема университета чистого разума покоится на положении философского факультета, в котором сосредоточивается его смысл и независимость и который стоит выше и вне рамок профессиональной подготовки. Здесь подобно теоретико-политической конструкции Аристотеля тот, кто обладает отвлеченным знанием, является архитектором занятого трудом общества; его можно узнать по способности научить; он суть учитель-теоретик.

Именно с вершины такой универсальной позиции Деррида говорит о *новой* ответственности в отношении университета как об общности мысли в широком смысле, которая «сознает, что она существует в иных, не прежних условиях», и «не отвечает за нерушимость границы фундаментальной науки и прикладными исследованиями». Вместе с тем эта мысль «должна заново продумать, что такое сообщество и что такое институция». Новая ответственность должна действовать в двойственном ключе: ей необходимо «обеспечивать профессиональную компетенцию и поддерживать самую основательную университетскую традицию», причем так, чтобы «быть открытой тому, что мы называем будущим». Однако в русле кантовской архитектуры университета новая ответственность «не может не сопровождаться сдержанностью или даже отрицанием в отношении профессионализации Университета», выстроенный по законам рынка и идеалам чисто технической компетенции, т.е. определенной конечными целями общественного труда вне университета. Университет, считает Деррида, не должен воспроизводить социальную иерархию, *непосредственно* участвующую в отпращивании технико-политической власти<sup>151</sup>.

Когда университет представляется *только* экономической единицей и производством, он теряет всякую эпистемическую идею, он становится симулякром идеи университета. Однако, причина здесь далеко не в том, что политически господствующие силы склонили в свою сторону регулируемое сосуществование разума и власти в университете Канта. Конечно, они изме-

<sup>150</sup> Там же. С. 44, 83.

<sup>151</sup> Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. М., 2003. № 6 (14).

URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomcev> (дата обращения 06.05.2012).

нили образовательную конституцию, но столь дерзкий переворот стал лишь следствием радикального изменения культурной ситуации. Именно развивающаяся культура производящих знаний дает посыл модернизирующим усилиям властей и делает их исторически легитимными. Именно человеческая культура, на которую опиралась идея университета Гумбольдта, наделив знание статусом главного экономического актива, переводит университет в разряд формальных, «нечеловеческих» институтов. Здесь познание перестает быть обращенным к истине как к элементу культурного сознания; тем самым оно перестает быть *научным* познанием<sup>152</sup>. Ставши набором диссенсусных сообществ, за каждым из которых стоит онтически разное бытие, университет теперь должен вырабатывать «внекультурный» способ существования своей целостности и «внеэпистемические» принципы своей идентичности.

В качестве инструмента, «с помощью которого современные, т.е. зыбкие, лишённые общезначимого эталона общества должны разобраться в себе», Юрген Хабермас рассматривает коммуникативный рационализм, на который может опереться интегрирующее самосознание всей университетской корпорации<sup>153</sup>. «Университетские учебные процессы, — полагает он, — могут быть в конечном счете интегрированы с помощью коммуникативных форм научной аргументации»<sup>154</sup>. Вместе с тем, заметим мы, в отличие от гомогенного (этически и эпистемически) университета культурного Bildung'a (Гумбольдт), университет постмодерна встречается с проблемой непрозрачности коммуникаций. Ридингс полагает, что педагогическая сцена со всем ее этическим весом «не основывается на коммуникативной рациональности, к которой призывает Хабермас», а преподавание — «это не процесс коммуникации между автономными субъектами, функционирующими поочередно в качестве отправителей и получателей»<sup>155</sup>. Надежда Хабермаса на то, что «нормы научного заведения, а не общества в целом» способны сегодня играть существенную роль в коммуникативном сообществе современного университета<sup>156</sup>, имеет под собой основание лишь в узком локусе университетских институций, выдерживающих образовательную связь с наукой. Университет как таковой стал массовой и неоднородной организацией, «обслуживающей» культурно и эпистемически разные сегменты общества, а научное исследование, там, где оно сохранилось, выступает в качестве инструмента экономической конкуренции.

В 1963 году был сформулирован знаменитый эгалитарный принцип Роббинса (Великобритания). В докладе комитета по высшему образова-

<sup>152</sup> Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 31.

<sup>153</sup> Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения. С. 17.

<sup>154</sup> Там же. С. 16.

<sup>155</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. С. 202-204.

<sup>156</sup> Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения. С. 17.

нию<sup>157</sup> под председательством Лайонела Роббинса (Lionel Robbins) говорилось: «Высшее образование должно быть доступно всем, кто наделен необходимыми для этого способностями и знаниями и кто хочет его получать» (п. 31). В числе принципиальных позиций были отмечены: общественная польза от квалифицированной и образованной рабочей силы (п. 25), важная роль образования в психическом росте человека (п. 26), развитие образования через сочетание обучения и исследований (п. 27), передача общей культуры и стандартов гражданства (п. 28).

Необходимо отметить, что Лайонел Роббинс был профессиональным экономистом-теоретиком и отнюдь не придерживался левых взглядов<sup>158</sup>. Под таким углом зрения следует оценить весьма радикальное гуманитарное предложение доклада объединить искусства и науки в общем министерстве, которое бы представляло университеты в правительстве. Предложение, указывающее на «важность духовного здоровья общества», которое зависит от правильной организации государственной поддержки образования и искусств, принято однако не было. Год спустя университеты были объединены в одном министерстве со школами. Другая рекомендация доклада к масштабному расширению британского высшего образования была исполнена, причем таким образом, что наряду с созданием новых учреждений все политехнические колледжи (Advanced Technology) получили статус университетов.

Так была сыграна одна из последних прелюдий к наступающей эпохе монетаризма и потребительского релятивизма. Высшее образование становится массовым и непосредственно ответственным за развитие общества, университеты подчиняются экономическим нуждам власти, а культура знаний в официальном дискурсе начинает переопределяться в экономику знаний. Если в начале 60-х в Великобритании на восемь студентов приходился один

<sup>157</sup> Robbins Report (1963). Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–1963. London: Her Majesty's Stationery Office, 1963. 335 p.  
URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins00.html> (дата обращения: 16.10.2011).

<sup>158</sup> Лайонел Чарльз Роббинс (1898–1984) — влиятельный британский экономист, руководитель экономического отделения в Лондонской школе экономики. Известность имеет его определение экономики: «Экономика — это наука, которая изучает человеческое поведение как отношение между целями и скудными средствами, которые имеют альтернативное использование». Был ключевой фигурой в развитии британской системы университетского образования. В 1959 году сделан пожизненным пэром (барон Роббинс). С 1961 по 1964 год Роббинс — председатель комитета по высшему образованию, с 1961 по 1970 — председатель Financial Times, с 1962 по 1967 — президент Британской академии, с 1955 по 1981 год — директор оперного театра Ковент-Гарден. В 1968 году Роббинс стал первым канцлером нового университета Стирлинга (University of Stirling).

преподаватель, то через сорок лет он «обслуживал» уже 21 ученика<sup>159</sup>. К концу 90-х годов в немецких университетах училось свыше 30% молодых людей подходящего возраста<sup>160</sup>. Эпоха образовательного романтизма закончилась.

Саймон Сзретер, профессор истории и государственной политики в Кембриджском университете, в статье «Для многих, а не нескольких», проводит параллель современной социокультурной ситуации с историей введения в Великобритании всеобщего бесплатного среднего образования. В 1922 году историк Р. Тоуни опубликовал известный документ, предлагавший молодой лейбористской партии сделать целью своей политики среднее образование для всех. В условиях, когда чуть более девяти процентов соответствующей возрастной группы населения училось в школе, в том числе и платной, — это казалось утопией. Однако, прошло 22 года, и в 1944 году был принят закон Батлера, дающий право гражданам Великобритании в возрасте от 11 до 15 лет на бесплатное среднее образование. В наши дни, полагает профессор Сзретер, пришло время законодательно закрепить право на трехлетнее *высшее* образование для всех<sup>161</sup>.

Таким образом, образовательный институт постмодерна разнообразит свои отношения с жизнью. В школу деятельностное разнообразие проникает прежде всего через дидактические теории, составляющие теперь сильно дифференцированную батарею педагогических методов и подходов к содержанию образования. Университет встраивается в узко профессиональные сегменты, он заимствует как их частную корпоративную культуру, так и общий дух коммерции и прагматического отношения к знанию.

Становясь во все более тесный контакт с высшей школой, средняя так же, пусть и не явно, но профессионально профилируется; ее дисциплинарное содержание становится разношерстным и выстраивается в целевые блоки, имеющие в виду те или иные сферы деловой жизни (хотя, конечно, они не столь явно профессионально дифференцируются, как это делает университет). Метод обучения, однако, в ряду этих трансформаций изменяется слабо, оставаясь по большей части все тем же дискурсивным и формальным. И метод проектов, и другие дидактические приемы, казалось выводящие обучение за пределы школьных стен, попадают в педагогиче-

<sup>159</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB Ltd, 2011. Vol. 33, № 16. P. 9-14.

URL: [http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik\\_education](http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik_education) (дата обращения: 29.09.2011).

Гринвэй и Хейнс показывают, что удвоение пропорции с 9:1 до 17:1 произошло в период с 1980 по 1999 год (Greenaway and Haynes, Economic Journal, 2003).

URL: <http://www.bristol.ac.uk/efm/news/2010/50.html> (дата обращения: 17.10.2011).

<sup>160</sup> Дуда Г. Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века. С. 62, 63.

<sup>161</sup> Sreter S. For the Many, Not the Few // The Times Higher Education. London, 2011 (June 23). URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=416555> (дата обращения: 27.09.2011).

ски и технически неорганизованную среду; вследствие чего они имеют очень мало успеха в формировании специализированных социальных компетенций у своего ученика. Однако, складывающееся партнерство школы с профессиональными институтами общества меняет и эту сторону ее классического наследия, поскольку доставляет возможность сформировать интегрированную образовательную среду и адаптировать в методе обучения профессиональные приемы жизни.

Один из фундаментальных сегментов парадигмально-дифференцированной системы образования в эпоху роста культуры знаний составляет сфера исследовательского обучения. Здесь располагаются зоны преемственности, идущие от классического университета Канта, Гумбольдта, Ясперса; в их ряду — отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непрременная дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни. Вместе с тем это культурно-эпистемическое наследие подвергается глубоким и жестким трансформациям в условиях динамичного и прагматичного общества, «работающего» на знаниях и меняющего себя в угоду «работающих» знаний.

### Идеология исследовательского превосходства<sup>162</sup>

Динамичный и устойчивый рост культуры знаний имеет свое педагогическое измерение, ответственное за *человеческую* составляющую науки и научного производства. Образовательные системы стран с развитой инновационной системой делают особый акцент на исследовательских методах обучения, уходя от абстрактных способов преподавания науки, элиминирующих ее применения в профессиональной и обыденной сферах жизни. Современные университеты самоутверждаются в обществе знаний как инструмент его развития через *научные исследования*; их вклад в создание новых знаний становится очень значительным для общества<sup>163</sup>.

В начале нового века изменения в европейском образовательном пространстве проходят в русле Лиссабонской стратегии, принятой Европейским советом (European Council) в марте 2000 г. и определившей создание Европы знаний в качестве главной задачи для Европейского Союза. В числе известных инициатив в этой области — формирование европейского исследовательского пространства и пространства обучения в течение всей

<sup>162</sup> Материал из данного и последующего раздела был опубликован в работе автора «Общество знаний: слабое звено» в журнале «Вестник Российской академии наук» (2010, Том 80, № 7) и в переводном издании журнала под названием «Knowledge Society: A Weak Link» (2010, Vol. 80, №4).

<sup>163</sup> Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Re-search // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Vol. 40. No 1. P. 31–50.

жизни (LLL — «lifelong learning»), Болонский процесс по конвергенции систем высшего образования, Копенгагенская декларация по конвергенции профессиональной подготовки.

Основная роль в создании Европы знаний отводится университетам, поскольку они находятся на пересечении научных исследований, образования и инноваций. Эта позиция нашла отражение в ряде документов Европейской комиссии, в частности, в отчете экспертной группы Strata–Etan «Высшее образование и научные исследования в европейском исследовательском пространстве...» (2002), в коммюнике «О роли университетов в Европе знаний» (2003), «О программе модернизации университетов...» (2006), «Высшее образование в Европе...» (2009) и других.

Уникальность университетов состоит в их генетической вовлеченности в базовые структуры общества знаний; речь идет о генерации новых знаний, передаче знаний через сети образования и обучения, распространении знаний с помощью информационных технологий, использовании знаний в новых производственных процессах и в сфере предоставления услуг (инновации)<sup>164</sup>. Улучшающееся качество и повышающаяся производительность исследований, выполняемых в западных университетах, вывела их на роли ведущего агента в коммерческой разработке научного знания. Число патентов, которые ежегодно получают университеты, стремительно растет; если в 1980 году американские университеты получили 250 патентов, то в 2000 году уже более 1500. Значительный объем лицензий, которые они получают за эти патенты, делает их постепенно коммерческими организациями. Университеты и промышленность все более тесно взаимодействуют там, где открытия переводятся в инновационные продукты и коммерциализируются при помощи подходящих бизнес–моделей<sup>165</sup>.

Признание ключевой роли университетов в построении новой Европы ведет к необходимости глубокой реструктуризации и модернизации европейского образования<sup>166</sup>. Сами университеты, наряду с исследованиями и разработками, на европейском совещании в Хэмптон–Корте (октябрь

<sup>164</sup> The Role of the Universities in the Europe of Knowledge / Communication from the Commission. Brussels: Com-mission of the European Communities, 2003. P. 1.

Далее в ссылках — COM (2003) 58 final.

<sup>165</sup> Чесбро Г. Открытые инновации / Пер. с англ. В.Н. Егорова. М.: Поколение, 2007. С. 36, 311, 297.

Использованы данные публикации Тарсбая и Кемпа: Thursby J., Kemp S. Growth and Productive Efficiency in University Intellectual Property Licensing // Research Policy, 2002. № 1. P. 109–124.

<sup>166</sup> Delivering on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation / Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: Commission of the European Communities, 2006. P. 11, 12.

Далее в ссылках – COM (2006) 208 final.

2005 г.) были названы *основой европейской конкурентоспособности*<sup>167</sup>. С такой позицией связан известный критерий неоптимальности расходования средств в образовании как несоответствия между предлагаемыми квалификациями и теми, которые требуются в реальном секторе экономики<sup>168</sup>.

При всей привязанности к идее интернационализации образования Комиссия ЕС декларировала в 2006 году проведение образовательных реформ в русле подлинно европейского подхода, «не имитируя заимствованные импортные модели»<sup>169</sup>. Достижению такого понимания способствовала критика, прозвучавшая под углом зрения европейских ценностей в адрес ее коммюнике 2003 года. В частности, ассоциация европейских университетов (EUA) жестко потребовала разработки *особого* европейского подхода к образованию, собственной образовательной структуры и модели для эффективной работы университетов<sup>170</sup>. В интересах конкурентоспособности Европейская Комиссия призывает защищать национальные интересы стран–членов ЕС; последние *не должны содействовать утечке мозгов*, но лишь их «циркуляции» в рамках образовательного пространства Евросоюза<sup>171</sup>. Следует заметить в этой связи, что примерно 50% европейцев, получивших квалификацию в США, остается там на несколько лет и более, а многие так и не возвращаются назад<sup>172</sup>.

Политика конкуренции за лучших студентов и преподавателей в ЕС базируется на идеологии *исследовательского* превосходства (research excellence), решающим фактором которого является превосходство в *обучении* исследовательской деятельности<sup>173</sup>. Представляется, что при всех российских реверансах в адрес интеграционных идей европейских чиновников, нам не следует ожидать ничего меньшего, чем жесткого образовательного и научного протекционизма в отношении привлечения и сохранения талантов, действующего исключительно в интересах экономики ЕС<sup>174</sup>.

В связи с глубокими культурными и законодательными различиями<sup>175</sup> болонская идея образовательной когерентности воспринимается весьма

<sup>167</sup> Ibid. P. 2.

<sup>168</sup> COM (2003) 58 final. P. 14.

<sup>169</sup> COM (2006) 208 final. P. 2 (*курсив мой*).

<sup>170</sup> Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». European University Association, 2003. P. 2.

<sup>171</sup> COM (2006) 208 final. P.10.

<sup>172</sup> COM (2003) 58 final. P. 7.

<sup>173</sup> Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / by Prof. Etienne Bourgeois // Final Report of the Strata–Etan Expert Group. Brussels: European Commission, Directorate–General for Research. Unit RTD–K.2. 2002. P. 51, 52.

<sup>174</sup> COM (2003) 58 final. P.21.

<sup>175</sup> Например, в Германии для получения квалификации инженера–строителя необходимо пройти курс обучения от 5 до 6 лет. В Великобритании на это уходит всего

неоднозначно на европейской сцене<sup>176</sup>. Так, ассоциация европейских университетов полагает, что следует «считать существующее *многообразие* в качестве сильной стороны и построить новую «европейскую модель», способную извлечь максимальную выгоду из этого многообразия» (2003)<sup>177</sup>. В заявлении EUA звучит понимание конкурентных преимуществ, заложенных в ведущие *национальные* образовательные системы, причем преимуществ, складывающихся веками и приносящих сегодня «золотые» плоды отдельным государствам, университеты которых действительно играют ключевую экономическую роль в переходе к обществу, «работающему» на знаниях. В 2009 году два крупнейших международных инженерно-образовательных сообщества SEFI и IGIP<sup>178</sup> в своем совместном коммюнике, выпущенном к очередной конференции министров образования европейских стран, заявили по поводу болонских реформ: «... нужно сделать все, чтобы они проводились с учетом особенностей национальной культуры»<sup>179</sup>.

Идея комплементарности европейских образовательных систем начинает стимулировать формирование новых кооперационных моделей. Представители ректорского цеха и политической власти Италии отмечают, что идеи конкуренции и рынка, заложенные в принципы болонской реформы, были восприняты с излишней поспешностью европейским академическим сообществом, а университеты должны быть не только инкубаторами для бизнеса (2011)<sup>180</sup>.

Если в 2003 году Европейская комиссия обещала создать единое согласованное образовательное пространство ЕС в период до 2010 года<sup>181</sup>, то уже в 2006 году она призвала ЕС завершить *основные*<sup>182</sup> реформы по типу Болоньи к 2020 году. А в 2009 году, т.е. после десяти лет реформ, прошедших со времени подписания Болонской декларации, в апрельском

3 года учебы в университете, затем от 3–х до 5–ти лет стажировки в компании с последующим госэкзаменом.

COM (2003) 58 final. P.14.

<sup>176</sup> Отчет начала Болонского процесса ведется с даты подписания Болонской декларации (19 июня 1999 г.), в которой была провозглашена цель создания общеевропейского пространства высшего образования. Россия присоединилась к Болонскому процессу на берлинской конференции министров образования европейских стран в сентябре 2003 года.

<sup>177</sup> Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». P. 2 (*курсив мой*).

<sup>178</sup> SEFI — Европейское общество инженерного образования; основано в 1973 году в Левене. IGIP — Международное общество по инженерной педагогике, основано в 1972 году в Клагенфурте.

<sup>179</sup> Болонский процесс и инженерное образование. Совместное коммюнике SEFI-IGIP в связи с открытием 6-й конференции министров образования европейских стран, Левен, 28–29 апреля 2009 г. // Report. M., 2009. № 38. С. 28, 29.

<sup>180</sup> Хилько И. Болонские сомнения // Поиск. М., 2011. № 40 (1166). С. 2.

<sup>181</sup> COM(2003) 58 final. P.7.

<sup>182</sup> COM (2006) 208 final. P. 5.

меморандуме, выпущенном Комиссией, читаем: «Тем не менее, сочетание профессионального и первой ступени высшего образования является *камнем преткновения* в странах Европы. Те страны, где профессиональное обучение отделено от университетского образования, *игнорируют* Болонское соглашение. Только в 10 странах эта система была полностью реализована (особенно это касается первой ступени — бакалавриата)»<sup>183</sup>.

Отсюда совершенно ясно, что основным инструментом модернизации европейского образования сегодня является не организационный, а *культурный* (многообразие) и *педагогический* (методы и содержание) подход, по большей части отсутствующий в системе российских образовательных реформ. Именно этот подход в ближайшей перспективе будет диктовать *разумные* формы образовательной когерентности. Белая книга<sup>184</sup> по высшему образованию, выпущенная министерством бизнеса, инноваций и квалификаций Великобритании в 2011 году, непосредственно указывает на ключевой вопрос, который является предметом особого государственного внимания. И этот ключевой вопрос есть образовательный процесс в университетах, который стоит во главе угла при решении современных возникающих перед ними задач. В ряду таких поставлены: высокое качество обучения, совершенствование системы оценок, более продуктивное взаимодействие и подготовка к работе, увеличение социальной мобильности<sup>185</sup>.

Однако в «творческом обществе высокие стандарты грамотности и способности к количественному мышлению необходимы, но не достаточны», — отмечается в документе Национального консультативного комитета по творческому и культурному образованию правительства Великобритании (NACCCE, 1999). В креативной экономике «требуется гораздо большее, чем просто увеличение стандартов и качества существующих форм образования». Фундаментальная основа роста культуры знаний — это «творческие и культурные *особенности* у настоящих и будущих учащихся»<sup>186</sup>.

<sup>183</sup> Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process/МЕМО/09/172. Brussels: Commission of the European Communities, 2009. P. 1 (*курсив мой*).

<sup>184</sup> Белая книга — white paper (англ.); представляет собой статью, в которой излагается позиция по поводу социального, политического или другого важного вопроса; в частности, это — официальный документ, информирующий о государственной политике в том или ином секторе управления. Белая книга обычно выпускается правительством, научной или организационной группой. Термин «Белая книга» — английского происхождения. Этот термин стал использоваться, чтобы отличать длинные правительственные сообщения (отчеты, сборники), которые переплетали в синюю обложку и называли «Синей книгой», от более коротких правительственных публикаций, которые выражали позицию по какому-либо вопросу и выпускались в белой обложке.

<sup>185</sup> Higher education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. London: TSO. P. 4.

<sup>186</sup> Hammershoj L.G. Creativity as a Question of Bildung. P. 546.

Более того в условиях «креативной экономики» были инициированы исследования по обучению творчеству, и эти работы выполнялись параллельно с развитием направлений образовательной политики по изучению образования<sup>187</sup>. Следует отметить, что «исследование креативности в контексте обсуждения экономики общества знаний начались относительно недавно. ... и в особенности здесь не хватает исследований в сфере теоретического понимания творчества в образовании». Однако, несомненно, без решения этих проблем никакая экономика, «работающая» на знаниях, в действительности работать на этих знаниях будет не в состоянии.

Специалисты отмечают, что современная европейская концепция исследовательского университетского образования представляет развитие в новых социокультурных условиях идей Вильгельма Гумбольдта и Карла Ясперса<sup>188</sup>. Ясперс пишет — задачей университета является исследование, обучение и воспитание (образование); «в идее университета эти цели образуют непрерывное единство», а «высшим и неотъемлемым принципом университета является *связь исследования и обучения*». Задача университета имеет непосредственное отношение к поиску истины. «Так как истину следует *искать* научным способом, исследование (Forschung) является основной задачей университета»<sup>189</sup>.

В конце XX века идея «образования через научные исследования» является ближайшей перспективой в сфере реформ высшего образования на западе. При этом «главным вопросом становится вопрос *педагогике*: как организовать высшее образование, чтобы получить ту образовательную среду, в которой студенты приобрели бы навыки ведения исследовательской работы?». Здесь имеются в виду также педагогические приемы, выполнение творческих учебных задач, исследовательский метод обучения, особая форма наставничества при взаимодействии учитель–ученик, которая способна реализовать «познавательное обучение»<sup>190</sup>.

«Университет — это автономный институт, который ... создает, изучает, оценивает и распространяет культуру путем исследования и преподавания. ... Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности», — говорится в Великой хартии университетов (1988)<sup>191</sup>. Миссия современного университета — это не научные исследования и образование, а образование *через* научные исследования.

<sup>187</sup> Ibid.

<sup>188</sup> Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 33, 34.

<sup>189</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 64, 66, 70, 37.

<sup>190</sup> Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 35, 36.

<sup>191</sup> Magna Charta Universitatum.

URL: <http://www.magna-charta.org/> (дата обращения: 08.10.2011 г.).

Результат такого образования трактуется как овладение базовыми компетенциями — когнитивными, социальными и эмоциональными, обеспечивающими достижение постоянной востребованности (долговременной, «sustainable employability») в обществе знаний. Европейский социологический анализ показал высокую степень совпадения компетенций «для трудоустройства» с компетенциями, которые участвуют в проведении исследовательской деятельности. Причем эти компетенции ценятся во многих профессиональных секторах, помимо сферы профессиональных исследований, и вместе с тем они близки к тому, что можно ждать сегодня от просвещенного гражданина.<sup>192</sup>

Следует заметить, что понимание компетенции как *просто* способности к применению знания в учебной или «живой» среде, является абсолютно недостаточным. Знания из пограничных областей, например, никак не задействуются *так* «узко» понимаемой компетенцией. Однако они совершенно необходимы для работы любого уважающего себя профессионала. Следовательно, то, *что* востребованность диктует компетенциям совсем не обещает подлинной конкурентоспособности. В конечном счете, именно структура и содержание индивидуальных знаний в культуросообразной аранжировке, понятых, в том числе, и как «знание–деятельность», составляют сегодня фундаментальный базис конкурентоспособности и, конечно, востребованности личности<sup>193</sup>.

Опираясь на европейские социологические выводы, М. Саймонс заключает: «Для того, чтобы стать материально и социально успешным, необходимо стать компетентным в *создании новых знаний*». Под таким углом зрения «образование через научные исследования следует рассматривать как необходимость, а активное участие в научных исследованиях действительно готовит студентов к жизни в современном обществе»<sup>194</sup>. Ориентация на компетентность, которая традиционно подразумевалась в рамках немецкого понятия Bildung, в современной культурной ситуации приводит к идее *трандисциплинарных* задач в обучении и научных исследованиях, рассматривающих вопросы так, как они представлены в обществе (а не так, как они представлены в рамках отдельной дисциплины)<sup>195</sup>.

Великая хартия университетов была подписана в 1988 году в Болонье ректорами 388 главных университетов мира из 47 стран, в том числе и из России.

<sup>192</sup> Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 16, 29, 40, 47.

<sup>193</sup> Карпов А.О. Исследовательская парадигма в образовании // Инновации в образовании. М., 2010. №7. С. 23.

<sup>194</sup> Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 34.

<sup>195</sup> Ibid. P. 45.



Конечно, в самом общем педагогическом плане компетентностный подход не является образовательным новшеством; он выражает одну из двух конкурирующих с античности воспитательных традиций: в нашем случае «образование для жизни» берет верх над «образованием для человека». Смыкание этих традиций сегодня мы находим в том узком взгляде, который видит вообще культуру лишь как культуру знаний; и с этой точки зрения образованный человек как действующая личность оказывается не отличим от его иной ипостаси — человека как культурной личности.

Отсюда становится ясен европейский принцип формирования списка основных (базовых) компетенций современного социального человека: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество<sup>196</sup>. Формирование этих *сложных* компетенций высокого уровня требует длительного времени; следовательно, оно должно начинаться на этапе неполного высшего или *школьного* образования<sup>197</sup>.

Данный вывод, сделанный экспертной группой Strata–Etap, корреспондируется с известными педагогическими практиками в нашей стране, когда выделение групп учащихся, ориентированных в перспективе на профессиональное исследовательское обучение, происходит на уровне среднего образования<sup>198</sup>. Такое исследовательское образование осуществляется с 1991 года в рамках Российской научно–социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее». Дидактика генеративного типа, культивируемая программой, обеспечивает проблемно–познавательное движение учащегося вместе со школьным учителем в условиях профессиональной исследовательской среды. Тем самым образом реализуется комплексное и совместное развитие основных и специальных компетенций на базе когнитивной мобильности в образовательных сетях исследовательского типа.

Поэтому довольно обычными — с точки зрения отечественного опыта — выглядят в отчете Strata–Etap два ключевых параметра педагогических практик, которые должны способствовать выработке компетенций высокого порядка. Первый описывает степень соответствия образовательной среды «реальному миру» в конкретных рабочих условиях, второй определяет уровень «когнитивного ученичества» (cognitive apprenticeship), т.е. характеризует взаимоотношения «учитель–ученик» в условиях решения проблемно–познавательных задач. Очевидны также заключения, что обучение на основе сложных компетенций, связанных с востребованностью, не очень подходит для больших групп; компетенции же, в свою очередь, являются сложными

<sup>196</sup> Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 40, 47.

<sup>197</sup> Ibid. P. 47.

<sup>198</sup> Карпов А.О. Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2002. Том 72, № 12. С. 1072.

не только в плане овладения, но и в плане оценки<sup>199</sup>. В планах же нашего педагогического ведомства — проводить тестирование выпускников не только как проверку их остаточных знаний, но и полученных ими компетенций<sup>200</sup>. Европейские эксперты достаточно откровенно замечают, что идея рассматривать учебные программы и обучение в терминах компетенций, особенно компетенций высокого уровня, — *эта идея пока далека от реальности*<sup>201</sup>.

Однако то, что в наши дни — и не только в России — образование не соответствует ни потребностям жизни, ни росту человека, позволяет «образованию на основе компетенций» позиционироваться как новый взгляд. Через такой взгляд осуществляется сегодня дидактический сдвиг от вырожденных форм поддерживающего обучения, которое характеризуется формальной работой с учебным материалом, к исследовательскому освоению деятельности общества, «работающего» на знаниях. Последнее имеет непосредственное отношение к обучению для новых рабочих мест «с высокой интенсивностью знаний». Такой социоэкономический акцент предписывает европейскому образованию разработку *новых* подходов к процессу преподавания и учебным планам и, прежде всего, к научным исследованиям в университетах и *обучению* современным методам научных исследований<sup>202</sup>. В одном из сообщений Оксфордского университета обращается внимание на присутствие «сильной корреляции между учебными заведениями, которые имеют высокий рейтинг по научным исследованиям, и теми, которые имеют лучшие результаты по оценке качества преподавания» (п. 13)<sup>203</sup>.

Ясперс утверждает фундаментальный принцип исследовательского обучения, когда он пишет: «Только тот, кто исследует сам, может действительно обучать. Другие преподают лишь нечто прочное, дидактически упорядоченное»<sup>204</sup>.

Как отмечают специалисты, «исследовательская» позиция в обучении ставит перед европейскими университетами трудную задачу — обеспечить преподавание дисциплин из цикла высшего образования *практикующими* исследователями не только на старших, но и на более *ранних* курсах. Решение этой задачи — необходимое, но не достаточное условие исследовательского обучения, поскольку практикующий исследователь может преподавать предмет, не передавая студентам исследовательского отношения

<sup>199</sup> Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 43.

<sup>200</sup> Булгакова Н. Вызов вузам // Поиск. М., 2009. № 27–28 (1049–1050). С. 4.

<sup>201</sup> Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 24.

<sup>202</sup> COM (2006) 208 final. P. 8.

<sup>203</sup> The University's Response to the Government's White Paper, *The Future of Higher Education*.

<sup>204</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 70.

к знаниям, т. е. в *догматической* (некритической)<sup>205</sup> манере. Вместе с тем, европейские университеты серьезно озабочены *уровнем и содержанием* научного образования, в особенности потому, что они готовят учителей точных наук и естествознания для среднеобразовательных школ<sup>206</sup>.

Западные специалисты говорят, что в ближайшей перспективе образование в Европе должно сделать научные исследования действенным средством для решения проблем образования, при этом преподаватели и учителя должны идти в ногу с последними достижениями в сфере теории познания<sup>207</sup>. Педагогический аспект проблемы заключается в том, что отправной точкой для «образования через научные исследования» необходимо сделать использование научных исследований как методик обучения<sup>208</sup>. Таким образом, ставится вопрос об эффективной педагогической операционализации научных исследований в качестве методик обучения<sup>209</sup>. И такая операционализация составляет основу новой — *генеративной* дидактики<sup>210</sup>. Сегодня образовательная эпистемология полагается более генеративной, чем репрезентативной, более герменевтической, чем позитивистской, более недетерминированной, чем каузальной<sup>211</sup>.

#### Общество знаний: слабое звено

Образование, помимо своей традиционной функции инициирования в нормы общественной жизни, играет в современном мире самостоятельную социокультурную роль, а именно роль основополагающего инструмента достижения *стратегических* целей общества. В основе фундаментальной стратегической цели мирового развития лежат инновационная экономика и культура, основанная на знаниях, которые опираются на продуктивные способности человека к созданию нового в научно-технической сфере. В отличие от традиционных — поддерживающих методов обучения, наделяющих фиксированным набором знаний и методов для решения известных и повторяющихся задач, современное научное образование имеет дело с динамично меняющейся системой знаний и представлений об окружающем мире. Следовательно, воспитание человека будущего основыв-

<sup>205</sup> Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA). P. 40.

<sup>206</sup> COM(2003) 58 final. P. 9.

<sup>207</sup> Simons M. «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. P. 36.

<sup>208</sup> Ibid. P. 37.

<sup>209</sup> Ibid. P. 43.

<sup>210</sup> Карпов А.О. Образовательная эпистемология постмодернизма // Философия образования. Новосибирск, 2010. №1 (30). С.114.

<sup>211</sup> Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 110.

вается на новых культурных началах, предполагающих, в том числе, способности к творческой работе в условиях расширяющейся системы знаний и открытого социокультурного окружения. *На этот вызов отечественная система образования еще должна дать свой ответ.*

Особенностью сегодняшней духовной ситуации стало понимание того, что система образования не только определяет непосредственно возможности роста экономики, но и решает вопрос *опережающего* культурного роста личности, которая будет способна (или не способна) создать экономику, равно как и общество завтрашнего дня. То, что это общество будет обречено использовать знание в качестве главной движущей силы, более или менее ясно сегодня всем. Однако представления о комплексе философских и педагогических идей, находящихся на переднем плане познавательного интереса общества знаний, в нашей образовательной системе, увлеченной организационными и экономическими преобразованиями, к сожалению, мало известны и на практике игнорируемы.

Главный вызов современной культурной ситуации в образовании расположен, однако, не в области экономики и организационной структуры, а в совершенно иной сфере.

«Как дети могут лучше мыслить, а педагоги лучше учить *мыслить* в условиях галопирующего роста и социоэкономической экспансии знания?», — эта проблема радикальным образом акцентирует внимание к вопросу о *динамическом* содержании и *когнитивно* аутентичных методах образования, о том содержании и тех методах, которые способны эксплицировать культурное будущее в сегодняшнем ученике. Слово «мыслить» мы понимаем здесь в широком смысле, включающем «мысль—действие», именуемую подчас компетенцией. Созвучную позицию мы находим в бэконовских «Опытах», которые рекомендуют людям, занимающимся наукой ради умения, особую цель познания — «не затем, чтобы противоречить и опровергать; не затем, чтобы принимать на веру, и не затем, чтобы найти предмет для беседы; но чтобы мыслить и рассуждать»<sup>212</sup>.

Речь идет об особой, *генеративной* дидактике, об особом, *когнитивном* многообразии личности учащегося новой познавательной культуры<sup>213</sup>. Мы полагаем уместным не следовать модной и разрекламированной европейской идее «практикализации» обучения в угоду рынку, пусть даже и рынку знаний, но дать обучению культуросообразную базу. В конце концов, даже учителя сегодня «хотят быть учителями, а не продавцами в магазине

<sup>212</sup> Бэкон Ф. Опыты, или наставления нравственные и политические. С. 464.

<sup>213</sup> Карпов А.О. Генеративное обучение // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. М.: Издательство Московского университета, 2010. № 3. С. 28–40.

образовательных услуг»<sup>214</sup>. Принципиальное различие заключается в том, рассматриваем ли мы развитие образования под углом зрения становления экономики знаний или в более широком — культуральном горизонте как обретение образовательным институтом нового бытия в эпоху роста культуры знаний. Тогда и вклад образования важен не только в экономический рост, но и в культурное «производство», создающее новые, *человеческие условия жизни*.

Таким образом, образовательная теория и практика имеют дело с совершенно новой задачей, идущей от общества, которое вынуждено представлять свое культурно аутентичное сегодня через призму вполне конкретно-го и отличного от него завтра.

С этих позиций система отечественного образования на всех своих уровнях является *слабым* звеном нашего общества в его движении к культуре и экономике завтрашнего дня. Разруха, как выразился почти сто лет назад профессор Филипп Филиппович Преображенский, «сидит не в клозетах, а в головах».

Разруха в том, что дети наши несуразностями образовательной системы поставлены перед необходимостью воспринимать непосильный объем разношерстных, несистематизированных и просто ненужных знаний (как вам нравится психология в первом классе?!). Учителя же, да и преподаватели, используют столь неэффективные и педагогически дремучие для нашего времени способы обучения, что принуждают к зубрежке, фактически обучению силами родителей, репетиторству. Последнее просто навязывается под угрозой неуспевания и непонимания.

Знания превращаются обучением в информацию, даже литература рассматривается под этим углом зрения. Информация учебного типа (в том числе информация дистанционного обучения или от «обучающего» Интернета), в отличие от знания, подвержена быстрому распаду, поскольку психически неинтегрирована *деятельностью* мысли. Тогда действие, поскольку оно всегда фундировано знанием, его функционально оформляющим, становится невозможным. И мы воспитываем даже не дилетантов, а неумех.

Тем самым наша система образования, особенно школьного, по методам обучения и степени выученности все более деградирует к уровню фабрично-заводских и приходских школ начала прошлого века. К отечественной школе в большей степени следует отнести упрек в том, что «40% взрослых россиян за год не прочитали ни одной книги»<sup>215</sup>.

В 1891 году в биографической библиотеке Флорентия Павленкова вышел очерк Е.А. Предтеченского<sup>216</sup> о жизни и научной деятельности Иоганна

<sup>214</sup> *Кашин О.* Дмитрия Медведева вызвали в школу. Учителя требуют от президента пересмотра образовательной политики // Коммерсантъ. М., 2009. № 154 (4205). С. 3.

<sup>215</sup> *Воробьева И.* Путин сломал традиции // РБК daily. М., 2009. № 184 (747). С. 2.

<sup>216</sup> Предтеченский Евгений Александрович (1860–1904) — популяризатор науки, журналист, переводчик.

Кеплера. Данное в то недалекое время описание образовательной системы эпохи Кеплера (XVI век) звучит весьма современно и узнаваемо: «В основу школы положены были монастырские начала: послушание, безусловное преклонение перед авторитетом преподающих и старших, смирение и смиренномудрие. Для всех такого рода школ, от низшей до высшей, *золотой век знания всегда лежал далеко позади*; все идеалы ее были в *прошедшем*, а никак не в будущем». И далее автор сетует — открывает же наше общество «училища для глухонемых, для слепых, заботится об удобствах жизни даже для идиотов, для лишенных ума, и только с наделенными им в высокой степени не знает, что делать...»<sup>217</sup>.

Справедливости ради надо отметить, что подобные трудности имеют не только российскую прописку. По данным Евробарометра (2002) основной причиной падения интереса молодых людей к науке общество считает школу, которая уделяет недостаточное внимание занятиям наукой. Так полагают 59,5% респондентов опроса, проведенного в пятнадцати странах Европейского Союза<sup>218</sup>. Дж. Макбет, рассматривая проблему инертности западного образовательного наследия, констатирует, что педагогические методики сегодняшних школ плохо подготовлены к восприятию абсолютно нового мира. Действительность такова, говорит он, что старшие школьники (после 16 лет) начинают учиться самостоятельно, исходя из собственных мотиваций и стремлений<sup>219</sup>.

Дж. Брунер пишет, что «ресурсы и стандарты сами по себе не обеспечивают самого главного — понимания того, кого, чему и как следует учить, чтобы ученики выросли настоящими людьми, способными и готовыми трудиться на общее благо. ... Никакие стандарты не помогут нам превратить наше больное общество в здоровый социальный организм, имеющий силы и желание жить полнокровной жизнью. Для этого требуется значительно большее»<sup>220</sup>.

В связи с новой социальной реальностью западные специалисты отмечают культурное отставание образования от познавательных условий времени, поскольку научное мышление рассматривается сегодня через понятийный словарь Бора, Гейзенберга и Пригожина, тогда как учебные программы чувствуют себя ближе к эпистемической системе Декарта,

<sup>217</sup> *Предтеченский Е.А.* Иоганн Кеплер. Его жизнь и научная деятельность / Жизнь замечательных людей. Биографическая библиотека Ф. Павленкова. С. — Петербург: Издания Ф. Павленкова, 1891. С. 22 (*курсив мой*).

<sup>218</sup> Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2 / European Commission. EUR 20181. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. P. 43.

<sup>219</sup> *MacBeath J.* Schools for communities // Tomorrow's Schools — Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caro-line Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 138.

<sup>220</sup> *Брунер Дж.* Культура образования. С. 142, 143.

Ньютона и Лапласа<sup>221</sup>. В нашей российской действительности массовой системе образования зачастую так же чужд язык великих соотечественников Ландау, Сахарова и Прохорова.

Сегодняшний ход образовательного развития в нашей стране во многом предопределен негативными процессами, наметившимися в восьмидесятих годах прошлого века. Сделанные в 1970–1990 гг. попытки реформировать *массовое* обучение в направлении развития познавательной самостоятельности обучающихся полностью провалились<sup>222</sup>.

Так осенью 1987 года проводилась государственная проверка общеобразовательной подготовки 27 тысяч первокурсников, которая показала, что всего через *два месяца* после вступительных экзаменов с аналогичными контрольными заданиями не справились 25 процентов учащихся первого курса в вузах и 45 процентов в техникумах. Четверть выпускников школ, ставших рабочими в 1986 году, относились к своей работе безразлично, а 90 процентов не участвовали в решении научно–технических задач<sup>223</sup>.

В результате исследований, проведенных академией педагогических наук СССР в тот же период, было выявлено, что «треть детей в школах испытывает трудности при самостоятельном овладении даже *элементарной* умственной деятельностью. Из–за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к *механическому* запоминанию; ...60 процентов учащихся VII–IX классов в качестве основного приема работы с текстом учебника применяют чтение и пересказ. Они плохо умеют *конкретизировать* теоретические положения, обобщать, *сравнивать*, делать *самостоятельные* выводы. В среднем лишь 22 процента школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам, у большинства сформированного *активного* интереса к учебе нет. Кружки познавательного характера посещают в среднем 17 процентов учащихся»<sup>224</sup>.

Здесь важно заметить, что Жан Пиаже определял период развития мышления ребенка, начинающийся с 11–12 лет, как стадию формальных операций, в течение которой развивается абстрактное мышление и способность рассматривать гипотетические ситуации, отвлекаясь от контекста воспринимаемой реальности. За этой стадией современные психологи помещают этап формирования интеллектуальных способностей личности, позволяющих находить и ставить проблемы<sup>225</sup>.

<sup>221</sup> Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. P. 158.

<sup>222</sup> Этим заключением я обязан безвременному ушедшему от нас Володару Викторовичу Краевскому.

<sup>223</sup> Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. С. 193.

<sup>224</sup> Там же. С. 77–78 (*курсив мой*).

<sup>225</sup> Там же. С. 70.

Есть достаточные основания полагать, что в наши дни ситуация вряд ли улучшилась. Косвенным индикатором этого служат данные доклада министерства образования России о положении молодежи в 2000–2001 годах, согласно которым, например, ежегодно 11 процентов сельских детей в возрасте 7–15 лет не садятся за парту, что в количественном отношении составляет более шестисот тысяч детей в год<sup>226</sup>.

Вследствие недостатков системы общего образования и демографических потерь система высшего образования, особенно вузы технического профиля, обеспечивающие высокий уровень профессиональной подготовки, испытывают дефицит творческих и способных к освоению сложных программ абитуриентов.

Л.Н. Глебова, глава Рособнадзора, констатирует, что в 2009 году по результатам единого госэкзамена в *технические* вузы пришли «крайне неподготовленные выпускники школ», а на специальность «учитель физики» пошли абитуриенты с самыми низкими баллами. «То есть, — продолжает она, — теперь учеников будут учить физике самые неподготовленные учителя, и в технические вузы будут идти те, кто не прошел по баллам на экономику и юриспруденцию»<sup>227</sup>. Уровень подготовки поступивших на *высокотехнологичные* специальности «по старой системе оценок соответствует глубокой «тройке», — отмечается в исследовании, проведенном в Высшей школе экономики (ВШЭ)<sup>228</sup>. «... учиться на инженерных специальностях довольно сложно. Школьники к этому не готовы», — говорит И.В. Абанкина, директор института образования ВШЭ. Кроме того, нельзя сказать, что семьи повернулись к инженерному образованию своих детей (2011)<sup>229</sup>.

Обеспечивая себе *такой* набор, вузы занимаются профанацией; профанация в том, что они готовят инженеров из школьных троечников по математике и физике, а также педагогов, из которых 70% не собираются идти в школу<sup>230</sup>. В 2009 году вузам не удалось заполнить 1200 бюджетных мест первокурсников по специальностям в области образования и педагогики, металлургии, машиностроения и металлообработки<sup>231</sup>. В 2011 г. «самыми популярными у абитуриентов оказались специальности в области металлургии, энергетики, транспорта и строительства»; более 100 вузов не

<sup>226</sup> Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации. 2000–2001 годы / Министерство образования Российской Федерации. М., 2002. С. 51.

<sup>227</sup> Вы приглашены // Поиск. М., 2009. № 38 (1060). С. 10.

<sup>228</sup> Булгакова Н. Октябрьская эволюция // Поиск. М., 2009. № 40 (1062). С. 7.

<sup>229</sup> Абанкина И.В. Таких не берут в инженеры. «Троечники» отсекали от вузов. С. 4.

<sup>230</sup> На переходе. Интервью с Я.Кузьминовым. Беседовала Н.Булгакова // Поиск. М., 2009. № 20 (1042). С. 6, 7.

<sup>231</sup> Разбор недобора // Поиск. 2009. № 39 (1061). С. 7.

смогли набрать студентов на бюджетные места<sup>232</sup>. И это в то время, когда даже столичные школы испытывают недостаток в хороших учителях, а промышленность страдает нехваткой квалифицированных инженеров. Непопулярные направления профессиональной подготовки имеют самое непосредственное отношение к приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий, которые определены государственной политикой. «Приходится признать, — резюмируют «Известия» (2009), — в России кризис педагогического и инженерного образования»<sup>233</sup>. В 2011 году 83% экспертов ассоциации инженерного образования России (АИОР) считают, «что инженерное образование в нашей стране находится в неудовлетворительном состоянии». По словам Ю.П. Похолкова, президента АИОР, «на этом фоне тезис о лучшем в мире российском образовании не звучит убедительно»<sup>234</sup>.

Вместе с тем и политическая власть констатирует, что «подготовка инженерных специалистов в вузах до сих пор ориентирована на массовое индустриальное производство 30–50–летней давности»; в вузах «устарели и программы обучения, и исследовательская база», а из двухсот тысяч инженеров–выпускников ежегодно «две трети растворяются неизвестно где» (2011)<sup>235</sup>. Однако, именно в сферу ответственности политической власти входит то, что «современных приборов, доступных студентам и аспирантам, нет вообще» может быть «за исключением ведущих академических институтов и университетов (а их не так уж и много)»<sup>236</sup>.

В свою очередь когнитивный голод давно достиг научное производство. В Российской академии наук ежегодный приток молодых специалистов сократился с 1012 человек в 2005 году до 630 — в 2008–м<sup>237</sup>. «Снижение уровня кадрового потенциала РАН, — пишет академик М.В. Угрюмов, — также является отражением современного состояния российского образования, которое по свидетельству ряда отечественных и зарубежных экспертов, существенно уступает качеству образования не только в западных странах, но и в нашей стране до перестройки»<sup>238</sup>. В 2009

<sup>232</sup> Абанкина И.В. Таких не берут в инженеры. «Троечников» отсекали от вузов. С. 4.

<sup>233</sup> Чернаков А. Делать «Булаву» и учить детей будут троечники // Известия. М., 2009. № 192. С. 4.

<sup>234</sup> Похолков Ю.П. Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.

<sup>235</sup> Гриник И. Президенту выпало нелегкое машиностроение // Коммерсантъ. М., 2011. № 50 (4591). С. 3.

<sup>236</sup> Дризе Ю. Спросите что–нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке? // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 7.

<sup>237</sup> Волчкова Н. Побочные дефекты // Поиск. М., 2009. № 21 (1043). С. 4.

<sup>238</sup> Угрюмов М. Кризисный крест. Быть ли России индустриальной державой? // Поиск. М., 2009. № 21 (1043). С. 6.

году наиболее продуктивную возрастную группу (30–50 лет) составляли менее трети научных исследователей, а четверть докторов наук были старше 70 лет<sup>239</sup>. В стране сложилась крайне неблагоприятная возрастная структура исследовательских кадров для пополнения контингента ученых в продуктивных возрастах. Согласно официальным данным за период 1990–2005 годов численность ученых и высококвалифицированных специалистов уменьшилась на 58%; потери составили более миллиона человек как в результате «утечки мозгов», так и вследствие «внутренней миграции» кадров<sup>240</sup>. Остроту проблемы в контексте демографических потерь иллюстрируют данные Британского совета, согласно которым в странах с развитой экономикой по направлению «высокие технологии» доля студентов будет расти с высокой скоростью — 8% в год. Эти сведения приведены в статье с весьма индикативным и тревожным названием — «Российские студенты выбирают Лондон»<sup>241</sup>.

Основная черта, характеризующая европейские университеты — это связь между научной работой и преподавательской деятельностью<sup>242</sup>. Так, доход Кембриджского университета от интеллектуальной деятельности достигает 3,5 млн. евро в год. Только в 2008 году было получено 120 патентов и 35 лицензий<sup>243</sup>. В России же, по свидетельству Я.И. Кузьмина, ректора Высшей школы экономики, «научную работу ведут только 16% преподавателей и не более, чем в трети вузов. Есть вузы, в которых наукой занимаются 2–3% преподавателей — исключительно ради собственного удовольствия»<sup>244</sup>. В нашей стране «процветают неэффективные образовательные программы, целые учебные заведения занимают имитацией образования»<sup>245</sup>. В 56% российских вузов низкое качество студентов сочетается с низкой научной активностью<sup>246</sup>. Вместе с тем, как отмечалось на Всемирной конференции по высшему образованию (2009), «для качества и целостности высшего образования важно, чтобы у профессорского состава были возможности для исследовательской и научной деятельности»<sup>247</sup>. На этот принципиально важный аспект современной си-

<sup>239</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 586.

<sup>240</sup> Терехова А. Кадры за кадром? // Поиск. М., 2009. № 3–4 (1025–1026). С. 14.

<sup>241</sup> Кравченко Е., Коломейская И. Российские студенты выбирают Лондон // Известия. М., 2004. № 173 (M26730). С. 11.

<sup>242</sup> СОМ (2003) 58 final. P. 18.

<sup>243</sup> Беляева С. С расчетом на взаимность. Университеты и научные парки Великобритании не нарадуются друг на друга // Поиск. М., 2009. № 24–25 (1046–1047). С. 22.

<sup>244</sup> На переходе. Интервью с Я. Кузьминовым. Беседовала Н. Булгакова. С. 6 (*курсив мой*).

<sup>245</sup> Там же. С. 7.

<sup>246</sup> Булгакова Н. Кризис перспектив? Исследователи беспокоятся о будущем образования // Поиск. М., 2011. № 46 (1172). С. 14.

<sup>247</sup> Communiqué. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. P. 6.

туации в образовании указывал в 1963 году доклад Роббинса в Великобритании: «Преподаватели университетов не должны отставать от новых разработок и достижений в своих предметных областях, и им нужно *время для раздумий и личных занятий*»<sup>248</sup>.

Традиции политики *опережающей* подготовки кадров позволяют американской и европейской образовательным системам оперативно реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка знаний.

В 2002 году Национальный научный фонд США, являющийся главным источником федеральной поддержки *фундаментальных* исследований, «объявил образовательную программу по нанотехнологии для студентов, а в 2003-м — для учащихся средней школы; правительством страны разработаны меры для удержания талантливых иностранных студентов, проходящих обучение в этой области»<sup>249</sup>. В 2009 году правительство Барака Обамы в условиях экономического *кризиса* выделило фонду дополнительное финансирование в размере трех миллиардов долларов<sup>250</sup>, в бюджете фонда предусмотрена поддержка молодых исследователей в *начале* их карьеры<sup>251</sup>. Всего на исследования и передовые технологии Планом по стимулированию американской экономики *дополнительно* выделяется 21 миллиард долларов<sup>252</sup>. В своем выступлении на ежегодном собрании Национальной академии наук Обама отметил, что политика поддержки науки и инноваций предполагает вложение средств в повышение качества *образования* в области математики и естественных наук<sup>253</sup>. Политика увеличения вложений в науку в кризис характерна для всех ведущих стран мира, которые используют ее как системный фактор, стимулирующий развитие и обеспечивающий конкурентоспособность.<sup>254</sup>

В 2008 году в Великобритании выходит в свет Белая книга под амбициозным названием «Иновационная нация» (Innovation Nation White Paper). Документ анонсирует долгосрочную иновационную стратегию государства, цель которой — создание наиболее привлекательных в мире условий для иновационного бизнеса, превращение Великобритании «в ведущую в мире страну с позиций экономики знаний». В частности, Белая книга

<sup>248</sup> Robbins Report (1963). Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–1963.

<sup>249</sup> Терехов А. Кадры за кадрами? С. 14.

<sup>250</sup> Беляева С. Спасибо за стимул. Обама осчастливил ученых миллиардами // Поиск. М., 2009. № 10 (1032). С. 22.

<sup>251</sup> Беляева С. Опять шагают вперед? Американским ученым повезло с президентом // Поиск. М., 2009. № 22 (1044). С. 22.

<sup>252</sup> Там же.

<sup>253</sup> Там же.

<sup>254</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 587.

говорит о *развитии* «преподавания в школах, колледжах и университетах дисциплин, связанных с наукой, технологиями, инженерным делом и математикой». Причем поддержку такого рода деятельности будет оказывать главное иновационное ведомство страны — Министерство инноваций, университетов и квалификаций (DIUS)<sup>255</sup>.

В то же время Россия по уровню затрат на одного научного исследователя в три раза отстает от среднемирового значения, а весь бюджет Российской академии наук не превышает финансирования среднего американского научно-исследовательского института<sup>256</sup>. Характеризуя российскую иновационную систему, организация по экономическому сотрудничеству и развитию отмечает, что российские университеты остаются *второстепенными* участниками исследований и разработок (2005)<sup>257</sup>. В 2011 году в России только *говорят* о том, что для реализации иновационной политики необходимы «специальные меры, обеспечивающие развитие образования, науки и технологий»<sup>258</sup>. Начальник управления научных исследований и иновационных программ Рособразования В. Кошкин на совещании ректоров российских вузов упомянул о результатах анализа развития различных направлений наноиндустрии на основе динамики патентования, который выполнен в рамках программы «Развитие инфраструктуры наноиндустрии в РФ на 2008–2010 гг.». В частности, этот анализ показал, что во всем мире более 100 тыс. патентов, имеющих отношение к наноиндустрии, причем в США — 49%, в Японии — 25%. Доля же России — 0,3%. По его словам не вселяет оптимизма прошедший конкурс ведомственной целевой программы (на 2009–2010 годы), призванный стимулировать развитие научного и иновационного потенциала высшей школы, поскольку количество заявок от вузов уменьшилось с 6623 до 5494, а 80 вузов вообще не подали заявок на конкурс<sup>259</sup>.

Эксперты характеризуют современный экономический генез как «международную нанотехнологическую гонку», которая резко обостряет конкуренцию за талантливых молодых ученых. Согласно их прогнозам, в 2010–2015 годах в сфере нанотехнологий США потребуется 800–900 тысяч специалистов, Японии — 500–600 тысяч, Европе — 300–400 тысяч, Юго-Восточной Азии — 100–150 тысяч...<sup>260</sup>. России же в следу-

<sup>255</sup> Скотт Р. Иновационные стратегии Великобритании // Форсайт. М.: ГУ ВШЭ, 2009. Том 3, № 4 (12). С. 17, 20.

<sup>256</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 586, 581.

<sup>257</sup> Беляева С. Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало... // Поиск. М., 2005. № 1 (815). С. 14.

<sup>258</sup> Булгакова Н. Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому» // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 5.

<sup>259</sup> Булгакова Н. Бойтесь черной метки // Поиск. М., 2009. № 6 (1028). С. 4.

<sup>260</sup> Мониторинг дел наших // Поиск. М., 2009. № 9 (1031). С. 11.

ощем десятилетии, согласно оценке академика Ю. Третьякова (2009), необходимо будет не менее 30 тысяч наноспециалистов: исследователей, материаловедов, технологов<sup>261</sup>. А.Б. Чубайс, глава Роснано<sup>262</sup>, приводит такие цифры — к 2015 году в сфере наноиндустрии нам понадобится более 150 тысяч работающих, причем три четверти из этих людей должны быть с высшим образованием. Однако в 2008 году по направлению нанотехнологии российские вузы выпустили 100 специалистов, а в 2009 году — только 270. Это скорее количественный вызов, однако, чтобы выдержать жесточайшую мировую конкуренцию «*нужно очень качественное образование*»<sup>263</sup>. В нашем случае также не следует забывать, что по финансированию на одного исследователя Российская академия наук уступает аналогичным западноевропейским организациям в восемь раз<sup>264</sup>, а пропитание кролика в виварии и стипендия аспиранта «стоят» одинаково (2009)<sup>265</sup>.

Существующее когнитивное и культурное рассогласование между сложно дифференцированными требованиями социальной жизни, опирающейся на растущие системы производства знаний, и образованием в отечественных школах и университетах в значительной степени предопределено стагнирующим состоянием образовательной теории с ее ригидными педагогическими моделями в рамках поддерживающего обучения. Для того, чтобы считать современного ученика образованным, абсолютно недостаточна его способность «давать правильные ответы по каждой из областей знаний, которые были признаны целесообразными для изучения»<sup>266</sup>. Абсолютно недостаточна так называемая общая и специальная компетентности в контекстах стандартизированных учебных процедур. Творчество и стандартизация, равно как гений и злодейство, — две вещи несовместные. Президент Российского союза ректоров В.А. Садовничий считает, что «систему образования спасет только поддержка ... подготовки специалистов, способных творить»<sup>267</sup>.

<sup>261</sup> Терехов А. Кадры за кадром? С. 14.

<sup>262</sup> Роснано – Государственная корпорация «Российская корпорация нанотехнологий».

<sup>263</sup> Вы приглашены. С. 10.

<sup>264</sup> Угрюмов М. Кризисный крест. Быть ли России индустриальной державой? С. 6.

<sup>265</sup> Волчкова Н. Постояли за науку // Поиск. М., 2009. № 31-32 (1053-1054). С. 4.

<sup>266</sup> English A. Transformation and Education: the Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing. Vol. 43. 2009. № 1. P. 82.

<sup>267</sup> Булгакова Н. Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому». С. 5.

## ГЛАВА 2. ПУРИТАНСКИЕ «КОРНИ» КОГНИТИВНОЙ РЕФОРМАЦИИ

«Помни, что деньги по природе своей плодородны и способны порождать новые деньги»

*Бенджамин Франклин*<sup>1</sup>

«Бывает нечто, о чем говорят: "смотри, вот, это новое"; но это было уже в веках, бывших прежде нас»

*Еккл 1:10*

«Для должного изучения проблемы нужно, прежде всего, составить четкую родословную основных особенностей нашего времени и поставить точный диагноз новому поколению»

*Хосе Ортега-и-Гассет*<sup>2</sup>

### Культурные дубликации<sup>3</sup>

Философская мысль, избегающая резкости, обречена на близорукость. Готфрид Лейбниц видел в настоящем залог будущего. Прошлое же, случается, имеет силы себя в этом будущем повторять; и то, что мы воспринимаем как настоящее, тогда есть лишь перевалочный пункт от одной культурной дубликации к другой. По-видимому, геном культуры в своем временном измерении обладает участками с эквивалентными «социохромосомными» последовательностями, близко тому, как это происходит в ДНК человека<sup>4</sup>. Можно предположить, что именно им культурный каркас нашей жизни обязан своей устойчивостью, поскольку прорастание в наступающем времени

<sup>1</sup> Franklin B. Advice to a young tradesman // Franklin B. Works / Ed. Sparks. Vol 2. P. 87. Цит. по: Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 72.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. С. 44.

<sup>3</sup> Duplicatio (лат.) – удвоение, отражение (отблеск); duplico (лат.) – повторять, умножать, возобновлять.

<sup>4</sup> Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Издательство «Русский язык», 1976. С. 352. Дубликация в генетике — хромосомная мутация, характеризующаяся повторением сегмента гена; интенсифицирует накопление изменений. Дубликация в сетевом маркетинге — копирование успешных качеств.

<sup>4</sup> International Human Genome Sequencing Consortium. Finishing the euchromatic sequence of the human genome // Nature. Vol. 431. № 011. P. 931–945.

надежных и опробованных конструкций человеческого бытия по сути своей есть механизм трансмиссии «генетических» универсалий в культурные конфигурации. И если аккомодационные возможности нашего внутреннего зрения способны сквозь делящееся сегодня различить темпорально разъединенную, но повторяющуюся матрицу прошедших событий, то осмысление потенций к этой дубликации высвечивает дороги, ведущие в будущее, когда «то, что существовало прежде, настает вновь» и без чего «вся жизнь распадается, превращается в пустую, бессодержательную игрушку»<sup>5</sup>.

Здесь нам предстоит провести психокультурные параллели эпохи религиозной Реформации с наступающим завтра, которое все более обретает черты Реформации когнитивной. Сегодняшние первопроходцы, ставящие знаниевое производство на поток, воспроизводят в коллективном портрете своей личности, в условиях существования, в деяниях и интенциях, в ценностях и мотивах нечто подобное пуританскому стилю жизни, воплотившему дух эпохи становления производства машинного.

Психокультурная когерентность двух реформационных эпох выражается в том, что когнитивные силы определенной социальной группы стимулируют и влекут изменения в материальном производстве и социальной структуре. И там, и там работает определенный тип мышления, имеющий сопоставимые по отношению к профессиональному виду деятельности характеристики. И там, и там этот тип мышления обладает доминирующим влиянием на экономику, частную и социальную жизнь. И там, и там может быть выделен особый социальный коллектив — носитель этого мышления и главный движитель и архитектор культурных, социальных и экономических инноваций.

Вместе с тем в обеих эпохах присутствуют связанные с этим коллективом как сопоставимые социокультурные процессы и установки, так и противоположные, различные, а также те, которые не могут иметь место в одной из них. Однако внутренняя солидаризация духа, питаемого социально эффективным *сogito*, делает и религиозную, и когнитивную Реформации в некоторой ядерной их части весьма психокультурно когерентным явлением.

Помимо экзистентной параллели психокультурное сопоставление позволяет использовать опыт прошлого для построения когерентной модели *понимания* предстоящего. Намечая такого рода «социохромосомную» дубликацию, мы будем называть протагонистов когнитивной Реформации *новыми пуританами*, а социум, устремившийся во многом благодаря им к обществу, «работающему» на знаниях, и проходящий излом двух культур — *технологосом*.

Дубликация фундирует сущностные аспекты социальной и духовной жизни, создает свои пунктирные следы в человеческой культуре. Есть нечто общее, например, между библейским Иовом и пуритански настро-

<sup>5</sup> *Кьеркегор С.* Повторение / Пер. с дат. П.Г. Ганзена. М.: Издательство «Лабиринт», 1997. С. 31.

енными предпринимателями Макса Вебера, а именно, — существование определенной степени когерентности в рациональном измерении их веры, исходящем от корней человеческого бытия. *Horror religiosus*<sup>6</sup> перед божественным Провидением, преломляемый абсолютной уверенностью в рациональность его сверхэкзистенции, которая дарует небесное воздаяние за праведный труд в этой жизни, воздаяние, подтверждающее избранность к спасению, есть то, что делало книгу Иова духовной опорой пуританизма<sup>7</sup>.

Что остается человеку, которого некто лишил всего? Смирение или бунт против этого некто — суть естественные полюса его выбора. Бунт лишь *кажется* иррациональным, если этот некто неодолим, поскольку способность к такому бунту — как демонстрировала то не раз человеческая история — заложена в арсенал человеческого *psyche*. Горстка храбрецов со скалы Масада в древней Иудее также предпочла безнадежный смертный бунт неудобствам римского рабства. Такое поведение выбирается разумом, а значит освящено чувством его рационального. Другое дело, что против НЕГО бунтовать *немыслимо*; но когда сила внутреннего протеста — порой очень рациональная сила — обретает в глубинах отчаяния мощь сметающего все урагана, тогда это *немыслимое* устанавливает свое трансбытие.

Тень Иова стоит за теми, кому адресовано апостольское: «А ты кто, человек, что споришь с Богом?» (Рим 9:20), за теми, кто «рушит страх перед Богом» (Иов 15:4)<sup>8</sup>. У каждого индивидуальная ответственность перед Богом своя. Будь то человек «непорочный, справедливый, богобоязненный», который «тверд в своей непорочности» (Иов 2:3), он все же «человек, пьющий беззаконие, как воду» (Иов 15:16). Таков Иов, страдания которого тяжелее песка морей (Иов 6:2,3). Он тот, чьи «суждение и осуждение близки» (Иов 36:17); его дерзость и вызов обращены Богу; его суждение становится осуждением. Иов говорит:

— Бог «губит и непорочного и виновного. Если этого поражает Он бичом, то попытке невинных посмеивается. Земля отдана в руки нечестивых; лица судей ее Он закрывает. Если не Он, то кто же?» (Иов 9:22–24);

— «Покойны шатры у грабителей и безопасны у раздражающих Бога, которые как бы Бога носят в руках своих» (Иов 12:6);

<sup>6</sup> Священный ужас (лат.).

<sup>7</sup> *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 192.

<sup>8</sup> Ссылка на библейские источники, помеченная «звездочкой» в виде (...)\*, обозначает *непосредственный* перевод текста еврейского Ветхого Завета, который был модифицирован греческим переводом Септуагинты (III–II века до н.э.). Перевод с еврейского на русский выполнен М.И. Рижским. Остальные цитаты даны по тексту Синодального перевода Книг Священного Писания (1876).

*Рижский М.И.* Библейские вольнодумцы. М.: Республика, 1992. С. 68.



— «Ты гонишься за мною, как лев, ... Бог, лишивший *меня* суда» (Иов 10:16; 27:2).

Бросить вызов и объявить Бога неправым — Иову *так* дано найти Бога. Отчаяние Иова таит *свою* рациональность надежд. Необъяснимость мира сталкивается с логическим строем инвектив, направляемых трансцендентным чувством истины. Если «мудрость мира сего есть безумие перед Богом» (1 Кор 3:19), то что же тогда есть безумие мира? Где встречаются Бог и человек, стоящие по разные стороны интересов и морали? Там, где праведник становится посмешищем (Иов 12:4), где страдает невинный, где «Бог извращает суд, и Вседержитель превращает правду?» (Иов 8:3), где трон милосердия на небесах пустует<sup>9</sup>, — в месте праха и пепла Иова?

Спор небес разрешается на земле<sup>10</sup>. Логика *немыслимого* бунта получает высочайшее оправдание: «... вы не говорили обо Мне <так> верно, как раб Мой Иов» (Иов 42:7)\*<sup>11</sup>. Теофания санкционирует транслогическое. Вызов Иова единственный способ вернуть истину: «Вот он убивает — меня, не буду — надеяться» (Иов 13:15)\*<sup>12</sup>. Отсюда стратегия Иова *фундирована* рациональным. Столь же парадоксальная жертва Авраама *фальсифицирует* рациональное силой абсурда, которая есть выбор сердца кьеркегоровского «рыцаря веры»<sup>13</sup>.

Религиозная этика, вошедшая в «плоть и кровь» веберовских ранних буржуа, санкционировала особого рода внутреннее принуждение, а именно, рачительное отношение к накапливаемому богатству. Эрнест Геллнер утверждает, что в их новой экономической этике не было *ни грана* рационального, поскольку «с общераспространенной когда-то точки зрения из этого не могло выйти ничего хорошего»<sup>14</sup>. Однако из того, что побудительным мотивом веберовских первопроходцев капитализма не было изобилие,

<sup>9</sup> Английский библеист М. Ястров пишет: «Автор <книги Иова> исследовал небеса и обнаружил, что трон милосердия пустует».

*Jastrow M. The book of Job. Philadelphia, 1920. P. 28.*

Цит. по: *Рижский М.И.* Библейские вольнодумцы. С. 101.

<sup>10</sup> (Иов 1:9) «И отвечал сатана Господу и сказал: разве даром богобоязнен Иов?».

<sup>11</sup> *Рижский М.И.* Библейские вольнодумцы. С. 83.

<sup>12</sup> Там же. С. 94.

<sup>13</sup> Русская Синодальная Библия дает в ряде случаев перевод, отличный от еврейского Ветхого Завета; последний, как уже отмечалось, помечен нами (...)\*. Ниже приведен канонический православный текст этих фрагментов.

(Иов 15:4) «Да, ты отложил и страх и за малость считаешь речь к Богу».

(Иов 42:7) «... вы говорили о Мне не так верно, как раб Мой Иов».

(Иов 13:15) «Вот, Он убивает меня, но я буду надеяться».

<sup>14</sup> *Геллнер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма / Пер. с англ. Е. Понизовкиной. М.: Московская школа политических исследований, 2003. С. 71.

совсем не вытекает иррациональность их поведения, по крайней мере для них самих. В конечном счете, совсем не обязательно инвестировать растущее богатство в дело. Virtuозность спекулятивной мысли, пусть даже освященная пуританской этикой, способна дать статус богоугодности «*аскетичному*» накоплению богатства, приобретательству дворянских земель и угодий, что в общем имело место<sup>15</sup>. Максима пуританского пастора: «Чем выше наш доход, тем больше мы должны поддерживать дело Божье»<sup>16</sup> несет большую свободу интерпретаций. Да мало ли способов расстаться с богатством изыщет фантазия изощренного ума; причем способов, оберегающих его религиозные ценности?

И все-таки путь был выбран, как и в случае с Иовом, так сказать, наиболее рациональный, если относить к рациональным *эффективные* способы экзистирования мира внутреннего в мире внешнем, пусть и интуитивно выбранные, но разумно осуществляемые. Расширенное воспроизводство, рациональная организация труда, учет и прогноз на основе калькуляции капитала — эти свойства предприятий пуританских буржуа резко контрастировали в XVI веке с общепринятой экономической культурой. Соответственно, рациональным образом была ориентирована и рабочая сила, поставляемая в мир религиозными пуританскими общинами. Истина их бытия состояла в том, что «преданность работе в сочетании с отсутствием экономической заинтересованности — наилучшее средство экономического успеха»<sup>17</sup>.

Религиозная этика аскетического протестантизма действовала скорее как *имплицитный* фактор, способствующий установлению культуры раннего буржуа. Новые религиозные ценности фундировали рационализации, которые обосновывали экзистентные стратегии и запускали когнитивные механизмы, оптимизирующие способы бытия. Внешне парадоксальный результат — они «обрели благосостояние потому, что не стремились к нему»<sup>18</sup> — устанавливается действием особого рода обоснования, мыслящего в категориях *правильной-по-их-мнению-жизни* и формирующего культурно опосредованную истину.

Практические импликация пуританской этики не ограничились духом капитализма; они вошли «в плоть и кровь» нововременной науки и образования, которое стремилось стать научным. Наука становилась естественной, математика — практической, образование — реальным. Эмпиризм и утилитаризм, мотивирующие поведение искренних последователей Кальвина, оказались когерентными базисным ценностям *такой* науки и *такого* образования. Исследования, интенсивно проводившиеся в середине

<sup>15</sup> *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. С. 199.

<sup>16</sup> *Бакстер Р.* Служение, в котором мы нуждаемся / Пер. с англ. В. Колыбаева. СПб.: Мирт, 2005. С. 47.

<sup>17</sup> *Геллнер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 69.

<sup>18</sup> Там же. С. 71.

XX века, показали, что «из множества сект, образующих аскетический протестантизм, большинство обеспечивало такую ценностную ориентацию, которая побуждала к научным занятиям». Имманентное развитие религиозных идей и этики, сформулированных в XVI веке лидерами Реформации, к XVIII веку явно и зримо вызревает в систему ценностей, благоприятную для развития науки и интеграции ее открытий в культурную среду<sup>19</sup>. Даже исключив прямое влияние весьма гетерогенных вероисповеданий пуританизма, значительный объем общих ценностей и интересов определяет *позитивную взаимосвязь* между нормами религиозной веры и специализированными практиками экономического, познавательного и учебного типа, которая особым образом стимулировала воспитание, социальный отбор и профессиональное служение.

Таким образом, роли веберовских пуритан были сыграны, и дубликация культурно существенного через их бытие состоялась. Имеет ли она свое будущее повторение и не высвечиваются ли ее черты в сегодняшней сверхпрагматичной жизни? Параллели, которые предполагается провести, не будут основаны на стратегии «источника», в русле которой выстроены многочисленные публикации относительно мотивов, ценностей и норм, стимулировавших экономическую деятельность и познавательный интерес раннебуржуазной эпохи. В то же время повторение существенных черт религиозной Реформации в сегодняшней когнитивной имеет *психокультурного медиума*, воплотившегося в когнитивных чертах современной науки и научного образования. Однако, возникнув на заре Нового времени, сегодня он подвергается трансформации *иных* культурных сил.

Николас Ханс в числе парадигмальных мотиваторов эпохи *становления* современных форм познания выделял религию, интеллект и утилитарный интерес, которые приводились в действие церковными и светскими учреждениями, а также непосредственно инициативой познающего и воспитывающего субъекта<sup>20</sup>. Сегодня такая триада включает науку, профессии когнитивного типа, экономическую структуру. Наука в качестве культурной доминанты легитимирует движение к новой социокогнитивной формации и занимает стимулирующее место религии. То, что ранее выступало как интеллект, оснащающий действие и создающий *побочный* экономический продукт, становится самим действием, *непосредственно* производящим и технологизирующим знание. Такое действие, иначе говоря, профессия когнитивного типа, рождает не просто артефакты новой культуры знаний,

<sup>19</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Пер. с англ. Е.Н. Егоровой, З.В. Кагановой, В.Г. Николаева, Е.Р. Черемиссиновой. М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2006. С. 826-829.

<sup>20</sup> Hans N. New Trends in Education in the Eighteenth Century. London: Routledge&Kegan Paul, 1951. P. 54.

Цит. по: Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 830, 831.

но ее саму. Утилитарный интерес, ищущий пользу в технической инфраструктуре, торговле и военном деле, замещается экономической структурой — системным фактором, мотивирующим развитие образования, науки и основанной на ней профессии.

Переноса подобия прошлой истории на сегодняшнюю культурную почву, можно вычертить *путь преобразования* в предстоящее изменение. В условиях, когда сегодняшний день рассматривается как историческая дубликация, подобия из прошлого становятся *обоснованием* теоретического прогноза будущего.

Как можно заметить, существенное в такого рода повторении фундаментально обусловлено особым расположением разума к действительности. Здесь рациональное чувство согласует духовное возвращение собственной концепции правильной жизни с индивидуальным существованием, этически устанавливающим эту правильную жизнь. Позиция такой, включающей *духовное* рациональности, расходится с традицией интерпретировать рационализм в пределах некоей умственной машинерии, алгоритмически перерабатывающей образы внешнего и внутреннего миров в объясняющие конструкции и руководяще-оправдывающие предписания. Эта традиция «читается» в диалогической софистике аристофановского мыслителя<sup>21</sup>, в дедуктивно-индуктивном схематизме Аристотеля, во врожденных воспоминаниях истинного логоса Платона, в кантовской метафизике нравов, в технологических экзерцициях гегелевского духа. Врожденный умственный автоматизм присущ феноменологической интенции к непосредственной данности, функционирующей посредством операций интеллектуальной интуиции и усмотрения сущности. Здесь мысль, беспокойно текущая за воротами бессознательного, превращается в предзаданную схему. Научно-упорядочивающая бытие традиция в значительном диапазоне своих теоретических установок конституирует рационализацию как логическую рефлексию *прозрачного* сознания, как цепочку формально безупречных «если-то», как элиминацию духовных озарений и бессознательного, как исключение логически невыводимого и спонтанного схватывания сущего, как идеологически стерилизованный мыслящей органчик — конвейер духа, рассудочно «подвозящий хлеб человечеству».

«Логическая» рациональность, странным образом отгораживающая индивид от *его*-созидающей силы, творчески творящей мир внутренний и мир внешний, подобна софистическому стремлению фантазии — заполучить «весь мир в ореховой скорлупе, которая была бы одновременно и больше всего мира, и настолько компактна, что ее могла наполнить собою сама личность»<sup>22</sup>. Именно эту отделенность логически «рационального»

<sup>21</sup> Ксенофонт. Пир / Пер. с греч. С.И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. М.: ООО «Издательство АСТ»; «Ладомир», 2003, С. 208.

<sup>22</sup> Кьеркегор С. Повторение. С. 40.

разума от действительного мира, разума, заключенного в стерилизованный собственными когнитивными суевериями заповедник и пытающегося в столь нелепом положении утвердить свою адекватность *действительному* бытию этого мира, полагает Эрвин Шредингер причиной проявившегося в середине прошлого века когнитивного кризиса: «Неумышленно мыслитель отступает к роли внешнего наблюдателя. Это немного облегчает задачу, но и оставляет бреши, огромные пробелы, ведет к парадоксам и антиномиям всякий раз, когда, не осознавая этой исходной сдачи позиций, пытаешься *найти себя* в картине мира или поместить себя, свое собственное мышление и воспринимающий ум обратно в эту картину»<sup>23</sup>.

Человеческая мысль плохо чувствует аподиктичность силлогизмов; ее деяния, как правило, не отмечены стройной регулярностью математических формул. Искусственно-выверенная убедительность сократических диалогов Ксенофонта и Платона демонстрирует более всего военный талант софиста-логика, использующего отвлекающий маневр, ложный выпад, сокрушающее наступление, уничижительное отношение к побежденным. Их познавательная стезя подчинена задаче воспитания политических риториков. Эмоционально она — скорее продукт агрессии, нежели познающий мир *духовной* рефлексии. «Диалогическое» зерно, которое вынесла последующая педагогика из сократических «обсуждений», тем не менее, не исключает их в общем и целом антипедагогический статус, — представляется, девять из десяти школяров будут морально уничтожены их рафинированной когнитивной репрессией.

Существование различных отношений рациональности легитимируется тем положением, что «жизнь можно "рационализировать" с весьма различных точек зрения и в самых различных направлениях»<sup>24</sup>. *Но это не исключает их критики.*

Когнитивная Реформация, равно как и ее религиозное *vis-à-vis*, не только меняет чувство рационального и формирует *свой* взгляд на культурно иные формы рациональности, она особо конструирует само исходное понятие.

В наступающем культурном будущем производство производящих знаний определяет социальный и экономический облик человеческих ассоциаций, изменяя жизненно важные структуры бытия. Экзистентная неопределенность такого будущего вызывает растущую тревогу, которая пронизывает надежды, обращенные к осмыслению грядущих перемен. И в этих аналитических попытках не столь важен вопрос, что в философских концепциях рациональности было подмечено верно; гораздо значительнее кажется поиск понимания того, что *такого* было в них упущено, что участвует

<sup>23</sup> Шредингер Э. Природа и греки. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. С. 74 (курсив мой).

<sup>24</sup> Геллнер Э. Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 95.

в создании и в жизненных процессах вроде бы очень рационального будущего, но как-то не находит рационального объяснения в культуре устоявшегося бытия. Здесь необходимо прояснить тот когнитивный аспект открывания мира, который определяет *качество* его рационализации.

### Транслогическое мышление

С понятием «мышление» исторически связаны разные проявления когнитивной активности, в их числе: «ум» или «разум» — вместилище идей и ценностей, который действует как нуминозное и интеллектуально высшее начало, «рассудок» — инструмент дискурсивного познания, формирующий логику дедуктивно-индуктивных рассуждений, «интуиция» — поставщик озарений, источник скрытого и глубоко внутреннего, эзотерического знания. Оправдание мысли и действия как последствия мысли традиция осуществляет через рациональное отношение, от которого требует *логически* ясные процедуры, правила и стандарты. К рационализации она относит логически упорядоченную систему практик, критическую рефлексию, утилитарно ориентированный аффект, etc. Разум — это способность судить «сообразно с принципами мышления вообще», причем «судить автономно, т.е. свободно», — говорит Кант<sup>25</sup>. Вместе с тем размытым остается вопрос о выборе логики для упорядочивания, оснований для критической рефлексии, точки зрения пользы и целеполагания. Культурные локализации социального пространства, вообще говоря, мало помогают для конкретизации рациональных оправданий, поскольку существует еще динамический контекст как внутриспсихического свойства, так и социокогнитивного плана.

Динамика значений рационального, характерная для эпохи когнитивных перемен, держит за собой и веру, и установки, и внутреннее чувство, помещая их символические формы внутри и поверх логической механики разума. Следует отметить, что оптимизм эпохи Просвещения, пытавшийся все взвесить на весах логицизированного Разума, имел с собой всю ту же необоснованную веру, сциентистические предрассудки, этический ригоризм. К вершинам просвещенческих рационализаций принадлежит изящное «изобретение» врача Ж. Гильотена, по слухам лично опробовавшего силу его логических аргументов<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Кант И. Спор факультетов. С. 70.

<sup>26</sup> Гильотен (Гийотен) Жозеф Игнас (Joseph-Ignace Guillotin) — врач, избранный в Учредительное собрание (Франция). В декабре 1789 года предложил использовать машину в качестве более гуманного орудия для смертной казни. До этого подобные механизмы применялись в Шотландии и Ирландии. Устройство с косым ножом, созданное во Франции, стало стандартным орудием смертной казни. Впервые использовано 25 апреля 1792 года на Гревской площади (Париж). Последняя *публичная* казнь гильотинированием во Франции состоялась 17 июня 1939 года в Версале; последнее

Здесь мы представим аргументы тех, кто включает в сегодняшнее понимание «рационального» *транслогические* позиции; и более того, мы закрепим за когнитивной активностью, которая *de facto* производит отношение рациональности, понятие «транслогическое мышление». Нельзя не заметить, что понимание *правильности* коллективных и индивидуальных форм жизни и действий внутри заключающего нас бытия есть функция рационального отношения, которое способно критически оценить и жизнь, и нас, пытающихся достойно ее прожить. Но в *таком* рациональном отношении и чувства, и вера, и аттитуд составляют то устойчивое *единство* с логическим инструментарием, которое позволяет нам формировать и отстаивать принципы.

Разум несет в себе суеверия рационализма. Традиция маркирует как *рациональные* действия, производимые «совершенно без физического и психического "принуждения", не под влиянием страстей, "аффектов", "случайного" омрачения ясности суждения», действия, которые применяют «самые адекватные, в меру нашего знания, то есть в соответствии с эмпирическими *правилами, средства*»<sup>27</sup>. Такое описание «рациональности», которое дается Вебером в контексте теории идеальных типов, трактует ее как степень приближения к *очевидному* в структурировании бытия и процедурах его открывания. Однако когнитивная проблема «рационального» состоит в том, *как* оно осознается, *как* приближается к очевидному, а не без чего это происходит. Таким образом поставленная проблема «рационального» фиксирует герменевтический императив в его дефиниции; герменевтическое «как» лишает прав на истину произвол спекулятивных рассуждений, не желающих углубляться в *природу*.

Вместе с тем, самасть существует благодаря трансценденции, в которой она сознает саму себя, а «разум в нас настаивает на *понимающем* соприкосновении со всем, что существует»<sup>28</sup>.

Макс Вебер признает, что «поведение людей *не* может быть истолковано столь рационалистически», что в нем «обнаруживается то же "отсутствие" эмпирического "смысла", которое мы наблюдаем в явлениях природы»<sup>29</sup>. Однако столь явная манифестация *природы* человеческой мысли не находит себе места в абстракции веберовского рационального. Внутренне ощущая накапливающийся понятийный сдвиг, Вебер в комментариях к «Протестантской этике» замечает, что «любая "иррациональность" является

использованием гильотины в качестве орудия казни — 10 сентября 1977 года в Марселе, во время президентства Жискара д'Эстена. Сведения о том, что Гильотен был гильотинирован, кажутся легендой; источники говорят, что он умер в 1814 году естественной смертью в Париже на 76 году жизни.

<sup>27</sup> Вебер М. Критические исследования в области логики наук о культуре // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 426.

<sup>28</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 57, 58 (*курсив мой*).

<sup>29</sup> Вебер М. Критические исследования в области логики наук о культуре. С. 427.

таковой не по своей сути, а лишь с определенной "рациональной" *точкой зрения*. Так, для нерелигиозного человека "иррационален" религиозный образ жизни, для гедониста — аскетический, если по *своей* предельной ценности тот или иной образ жизни является "рационализацией"<sup>30</sup>.

В.С. Библер делает теоретически значимый шаг, когда осуществляет попытку найти источник творчества в самой логике, выстроив ее как диалогику и, в конечном счете, как полилогику спорящих, понимающих и непонимающих внутренних «я», т.е. «я», мыслящих по определенной логике, и «я», обосновывающих и критикующих эту логику, тем самым получающим возможность выйти за ее пределы к иным, принципиальным рубежам понимания. Здесь «*единый субъект* размышления выступает как некий *размышляющий коллектив*, некий "многоместный субъект", некий внутренний микросоциум»<sup>31</sup>.

Для того, чтобы «поймать (понять) логику реального, живого мышления», Библер разрабатывает концепцию творчески значимого диалога, «в котором осуществляется самообоснование и самоизменение логики». Внутренняя диалогичность мышления, свойственная *творческой* активности *каждого* человека, «протекает как столкновение радикально различных *логик* мышления»<sup>32</sup>. Спектральность «творящей логики» как процесса «изобретения новых понятий и прежде всего новых логических начал» логически определяет творящего субъекта. По сути дела речь идет о звучании в голове творящего теоретика разных логических голосов, обладающих в отличие от утверждающего и устанавливающего «я» определенной твердостью, непроницаемостью, внелогичностью. Это естественное условие, дабы эти отделенные логически голоса не ссыхались в Двойнике и не редуцировались в «классическую» текстовую монологичность рассуждающего с самим собой одинокого «я»<sup>33</sup>.

Креативная функция мышления здесь определяется наличием иной логики (логики бытия), которая «воспроизводится в моей "работающей" логике в форме логики не-знания, не-понимания». Эпистемический диссонанс идет от того, что «в *понятии* предмета столь же входит понятное в нем..., сколь и непонятное»; иначе говоря знание предмета есть в то же время «*знание о его бытии вне моего знания*». И представлять это незнание уполномочены диалоги «тех культурно-исторических образов мышления (деятельности), которые интериоризованы в различных голосах моего собственного "я" и спор которых выступает как форма полагания, творчества новых культурных феноменов»<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 113.

<sup>31</sup> Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 68, 70.

<sup>32</sup> Там же. С. 75, 80, 44.

<sup>33</sup> Там же. С. 61, 49, 67.

<sup>34</sup> Там же. С. 76, 77, 160 (*курсив частично мой*).

Таким образом, в «микросоциум» внутреннего диалога теоретика с самим собой включается действующая культура как отделенный от него «образ жизни» и культура прошедших эпох, которая осуществляется не только как отпечаток в образовании и ритуале, «но и в качестве некой самостоятельной реальности, некоего *непроницаемого* присутствия» в индивидуальном мире<sup>35</sup>.

Следовательно, в полилогике творческого ума «сворачивается и приобретает собственно логический характер *социальная сущность* мышления», интериоризирующая в глубинах сознания социальную связь и структуру<sup>36</sup>. В мысли теоретика Нового времени Библиер расшифровывает диалог интеллектуальных способностей (рассудок–разум–интуиция), диалог разных способов мышления (философское, позитивно–научное, историческое), глубинный «внутрипонятийный диалог» между теоретическим и эстетическим разумом, диалог различных логических культур (античности, средневековья, культуры будущего)<sup>37</sup>.

Для обоснования полилогики и элиминирования «не логического» статуса интуиции Библиер прослеживает в «Диалоге...» Галилея стратегию мышления, которая действует через «расщепление логического (в широком смысле) движения на две антиномические ветви — на рассудочную логику (логику в узком смысле, могущую доказывать, когда уже есть схема доказательства) и на логику "интуитивного" геометрического синтеза, изобретающего новые понятия и новые схемы доказательства». Последняя также обеспечивается логическим инструментарием, доводящим реальные предметы «до такого состояния, которое *не может существовать*, но которое *объясняет существование* предметов действительных»<sup>38</sup>. Результатом являются парадоксальные «понятия–образы»: движение по бесконечной прямой линии и бесконечно большой окружности (последняя тождественна бесконечной прямой линии); «точка», полученная в результате сжатия бесконечного круга и «сохраняющая все его определения»; «малый круг, понятий как бесконечносторонний и бесконечноугольный многоугольник... конечная скорость, возникающая в бесконечной сумме ускорений»<sup>39</sup>.

Вместе с тем само возникновение и функциональность «понятий–образов», как бы ни пытался логически обыграть это Библиер, не могут быть понятиями через чисто логические или диалогические операции мышления, обеспечивающие их «интуитивный» мыслительный статус «путем коренной трансформации исходных (аристотелевских) понятий», воспроизводя-

<sup>35</sup> Там же. С. 171, 113 (*курсив мой*).

<sup>36</sup> Там же. С. 69, 159.

<sup>37</sup> Там же. С. 168, 169.

<sup>38</sup> Там же. С. 319, 321.

<sup>39</sup> Там же. С. 308, 316, 317, 320, 321.

щие «в парадоксальных "понятиях" логику понятий рассудочных»<sup>40</sup>. Речь идет скорее о логической настройке интуитивного функционализма мышления, нежели о «логической» элиминации последнего. Теоретическая регулярность, внесенная Библиером в «речевую стихию», в логику процессов изобретения новых идей<sup>41</sup>, так или иначе предполагает их целостную *транслогическую* природу, их интуитивную коммуникативность, их бессознательную социальность, которые производят конструктивную творческую силу мышления и которые создают функционально аутентичные продукты творческого «я».

Рациональность всегда культурно нагружена через субъективизирующие когнитивные ценности, а человеческая мысль наделяется рациональным статусом не только сообразно культурно доминирующим образцам. «Этика, желающая опираться на интуицию, в которой с необходимостью находят свое выражение наивысшие ценностные принципы, — говорит Ханс Альберт в «Трактате о критическом разуме», — должна иметь в виду не только то, что присущие членам различных социальных образований виды интуиции часто никак *не сочетаются* друг с другом, но и то, что они обычно пронизаны традициями культурной среды, в которых воспитаны *данные лица*»<sup>42</sup>. В.А. Лекторский пишет, что сегодня через диалог разных культур, в том числе и познавательных традиций, рациональность начинает пониматься по–другому. «В более широком и глубоком смысле рациональность предполагает пересмотр, изменение и развитие самих правил», по которым она действует<sup>43</sup>. В ситуации межкультурного диалога отношение рациональности, жестко судящее и определяющее, не имеет перспектив как аутентично осмысляющее и взаимодействующее в силу наличия равноправных, но разных оценок правильности, содержаний импликаций, реакций и действий.

Эпистемические предпочтения судящих мышление в один и тот же исторический момент, в одном и том же сообществе интерпретант способны выносить амбивалентный приговор его рациональности. Редуцированный модус такой оппозиции понимает, в частности, рациональное либо как логическое, либо как образно–символическое. Определенного рода эпистемический сдвиг происходит сегодня на поле взаимных заимствований. В.В. Миронов отмечает, что «это сближение идет обоюдно. Начинает все более выявляться факт невозможности чистой трактовки рациональности, освобожденной от внерациональных компонентов человеческого сознания и, напротив, показывается, что целый ряд компонентов того, что принято

<sup>40</sup> Там же. С. 321.

<sup>41</sup> Там же. С. 8, 40.

<sup>42</sup> Альберт Х. Трактат о критическом разуме / Пер. с нем. И.З. Шишкова. М.: Едиториал УРСС, 2010. С. 82 (*курсив мой*).

<sup>43</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. С. 37.

считать нерациональным, вполне может удовлетворять принятым критериям рациональности»<sup>44</sup>.

В.Н. Порус указывает на проблематичность в различении рассудка и разума. Философская традиция зачастую относит рассудок к сфере логической машинерии, а разум приговаривает к ответственности за творческие акты. «Когда отвечают на вопрос, благодаря чему Разум совершает свои подвиги, обычно указывают на "нерассудочные" духовные движения: интуицию, бессознательное, творческое воображение»<sup>45</sup>. Истоки такой проблематичности представляются в том, что рассудок как некая исчисляющая машина рациональности, гипотетично располагаемая внутри разума, не способен получить аутентичную интерпретацию, будучи вычленен из мыслительного действия разума. Уверенность в существовании некоего абсолютно логического и автономного механизма внутри разума кажется продуктом мистификации со стороны «математически» упорядоченного мышления. Культурная и когнитивная релятивность отношения познания к бытию не может быть элиминирована ни прагматизмом политических риториков, ни теоретическими формализмами структур речи, дискурса и действия, даже если их «рационализации» представляются адекватными проблемной ситуации и властвующим операциональным инструкциям.

Научная практика, — замечает Имре Лакатос, разбирая исследовательскую программу Нильса Бора, — показывает, что «противоречия в основаниях исследовательской программы могут и даже должны быть возведены в принцип, ... такое отношение рационально, но только до того момента, когда стадия прогресса <программы> заканчивается: после этого апологетика "уродства" становится иррациональной»<sup>46</sup>. Следовательно, развитие научной программы с точки зрения теории рациональности, использующей метод утонченного фальсификационизма, да и сама эта теория не редуцируются к схематизму формальной логики. Тем более следует признать, что к такому схематизму не может быть сведена и сама рациональность мышления. «Человеческое воображение не имеет предвидимых и предзаданных границ, которые мешали бы изобретению новых, увеличивающих эмпирическое содержание теорий или сдерживали бы "хитрость разума", благодаря которой даже ложная теория может иметь эмпирический успех, не говоря уже о теориях, обладающих меньшим, по сравнению с предшественницей, правдоподобием, в смысле Поппера. (Скорее всего все научные теории, когда-либо изобретенные людьми, рано или поздно обнаружат

<sup>44</sup> Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры. С. 107.

<sup>45</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М.: Университет РАО, 2002. С. 99.

<sup>46</sup> Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / Пер. с англ. В.Н. Поруса // Лакатос И. Методология исследовательских программ. М.: «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 92, 93.

свою ложность, но это не мешает им иметь эмпирический успех и даже возрастающее правдоподобие»<sup>47</sup>.

Нетождественность логики и рациональности, как полагает В.Н. Порус, рождает парадоксальную рациональность, т.е. ситуацию, когда логика не может оправдать практику мышления, в частности научного, которое имеет статус рационального. Сформулированный в его работе<sup>48</sup> принцип дополнительности теории научной рациональности предполагает два способа моделирования рациональности: нормативно-критериальный («закрытая рациональность») и критико-рефлексивный («открытая рациональность»). Подобно структуре концепта «исследовательская программа», разработанного И. Лакатосом, «жесткое ядро» такой бинарной композиции составляет «закрытая» рациональность, которая «невосприимчива к критике собственных принципов»; роль позитивной эвристики играет «открытая» рациональность, переход к которой есть «размыкание системы критериев рациональности, ее изменения, трансформация в иную систему, существенно отличную от данной». Совмещение этих компонент «сопряженной смысловой пары» создает «парадокс рациональности».

Принципиально иная, так сказать «*транслогическая*» позиция этой теории исходит из следующей «методологической и гносеологической гипотезы: «закрытая» и «открытая» рациональности не сосуществуют одна с другой в работающем интеллекте как «низшее» с «высшим», они образуют базисную смысловую сопряженность, имеющую решающее значение». Смысловые коннотации предпринятой Порусом концептуализации прослеживаются в модели «осциллирующего разума» Г.–Х. Эрстеда, который в качестве движителя научного развития утверждает творчество и рациональность; динамика проявления последних в силах разума подобна колебаниям жидкости в системе сообщающихся сосудов<sup>49</sup>. Идут они и от теории парадоксального «разума культуры» В.С. Библера, функционирующего в форме «диалога логик», конкуренция которых способна вносить в мышление модус вне-логического и вне-понятийного бытия<sup>50</sup>.

Таким образом, можно говорить об особом роде познавательной способности разума, которая осуществляет себя в виде «*транслогического мышления*» — ментального инструмента, позволяющего человеческому духу проявлять себя в теоретической деятельности как мыслящее *целое*, нераздельно реализуемое в слиянии творческой и формально-дедуктивной компонент. Попытка репрезентировать мышление как транслогический феномен предполагает прежде всего снятие жесткой дифференциации его

<sup>47</sup> Там же. С. 195.

<sup>48</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. С. 78-82.

<sup>49</sup> Там же. С. 161, 95.

<sup>50</sup> Библиер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 164, 165.

на сферы разума, рассудка, интуиции, которые в действительности есть ситуационные проявления целостного функционирования мышления. Когнитивная стратегия, опирающаяся на транслогическое мышление, выполняет движение «к миру в целом»; последнее, в свою очередь, предполагает «движение вглубь мысли, к разуму в целом»<sup>51</sup>. У Библера это предстоит как *социально–логическая* характеристика мыслящего субъекта, «логика (логическое строение) которого не совпадает ни с логикой положенных (рассудочных) теорий, ни с логикой абстрактной рефлексии, ни с "антилогикой" интуитивных синтезов»<sup>52</sup>.

Рассматривая психические механизмы функционирования неявного знания, Майкл Полани говорит о существовании *неартикулированно-го* интеллекта наряду с интеллектом артикулированным<sup>53</sup>. Неизреченный интеллект относится к области «искусного действия и искусного знания, которые стоят за всяким использованием научных формул и простираются гораздо дальше, без помощи какого бы то ни было формализма, создавая те фундаментальные понятия, которые служат основой восприятия нашего мира»<sup>54</sup>. Это область интегративных процессов, — замечает В.А. Лекторский, — посредством которых неявное знание включается в центральное<sup>55</sup>. Неявная деятельность интеллекта суть *мышление* бессловесное, а неречевые психические процессы не могут быть полностью сведены «к чему–то не имеющему характер мышления»<sup>56</sup>. В то же время «артикуляция всегда остается неполной, ... наши словесные высказывания никогда не могут полностью заменить немых интеллектуальных актов»<sup>57</sup>.

В.Д. Шадриков рассматривает мышление как деятельность и психический процесс, протекающий и на уровне сознания, и на бессознательном уровне<sup>58</sup>, при этом «выявленные свойства и качества не всегда фиксируются в понятиях..., а отражаются как *нечто* полезное для решения проблемы»<sup>59</sup>.

Характерной чертой дисциплинированного мышления, как указывает Пиаже, является «обратимость» умозаключения, т.к. возможность проследить его шаг за шагом в обратном порядке, вплоть до самого начала, до

<sup>51</sup> Там же. С. 213.

<sup>52</sup> Там же. С. 270, 271.

<sup>53</sup> Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / Пер. с нем. М.Б. Гнедовского, Н.М. Смирновой, Б.А. Старостина. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. С. 105.

<sup>54</sup> Там же. С. 101.

<sup>55</sup> Лекторский В.А. Предисловие // Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 9.

<sup>56</sup> Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 106, 136.

<sup>57</sup> Там же. С. 104.

<sup>58</sup> Шадриков В.Д. Происхождение человечности. С. 104.

<sup>59</sup> Шадриков В.Д. Деятельность и способности. С. 235 (*курсив мой*).

его исходных посылок<sup>60</sup>. Научение приемам действия, научение знакам и латентное научение содержат свою часть имплицитной педагогики, необратимые процессы которой отличаются от сравнительно обратимых результатов научения<sup>61</sup>.

Эвристический процесс необратим, отсюда «подлинное открытие не есть строго логический акт», но преодоление «логических разрывов», величина которых определяет степень изобретательности, требуемой для решения проблемы, и в то же время степень интеллектуального риска, на который «ученый должен делать ставку все время, в течение всей своей профессиональной деятельности»<sup>62</sup>. Таким образом, мыслительная активность, выражаемая в дедукции и рефлексии не есть прерогатива интеллекта, оперирующего (обратно) с фиксированной структурой знания, но в большей степени операционная составляющая неартикулированного уровня интеллектуальной жизни, дедуктивные рассуждения которого невыразимы в словах, но именно посредством них человеческий разум осуществляет инновации<sup>63</sup>.

«Научная рациональность» как аподиктическое требование, устанавливающее чисто логическую систему отбора, плохо согласуется с реальной практикой науки. «Опыт показал, — замечает Роберт Мертон, — что даже самые эзотерические научные исследования находили важное научное применение. ... нельзя забывать о том, что именно спекулятивные размышления Клерка Максвелла об эфире привели Герца к открытию, кульминацией которого стало изобретение беспроводной связи»<sup>64</sup>. Сложное, нелинейное поведение человеческого ума определяет тот факт, «что даже такая рациональная деятельность, как научное исследование базируется на нерациональных ценностях»<sup>65</sup>. По словам физика А.А. Моулза (А.А. Moles, 1957), ученые «невольно преувеличивают рациональный аспект работы, проделанный в прошлом»<sup>66</sup>.

Осознание роли внелогических компонент, которыми «нагружена» научная работа и которые не могут быть исключены из схемы мышления ученого, не только трансформировало эпистемологические модели, касающиеся производства знания и оценки рациональности как знания, так и его производства. Более того, это осознание стало свидетельством экзистенциального сдвига в современной культуре, которая все более мыслит себя в системе координат научного знания. Причем исторически «научная» рационализация человеческого мышления отнюдь не является достижением

<sup>60</sup> Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. С. 112, 180.

<sup>61</sup> Там же. С. 112.

<sup>62</sup> Там же. С. 180.

<sup>63</sup> Там же. С. 113.

<sup>64</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 754.

<sup>65</sup> Там же. С. 748.

<sup>66</sup> Там же. С. 24.

только сегодняшнего дня. Б.И. Пружинин говорит, что по его убеждению в европейской культуре концентрированным выражением внутренней логичности человеческой деятельности вообще является именно научно-познавательная деятельность<sup>67</sup>.

Мысль, способная творить, суть диффузная игра латентных когнитивных структур. Абстракции теоретического знания вылеплены из смутно просвечивающих в сознание образов — импликантов скрытого разума. Отсюда, дедуктивные силы творчества обитают и развиваются в иных сферах ментального, нежели шагающие стройными рядами формализмы логической рациональности. Последние — всегда явственно данные формальные схемы, первые же только *позволяют* записать свои результаты в некой формальной нотации, а смутным психическим образам обрести некое графическое выражение. Внутренний умственный взор математика в периоды творческих созиданий испытывает то, что не может быть продемонстрировано на вербальных или графических носителях мысли. Далеко не только рассудочные действия ведут инженера, создающего сложные технические системы или управляющего ими; сталевара, определяющего параметры технологического процесса, качество и степень готовности раскаленного металла. Их разум оперирует в принципе несигнифицируемыми объектами, исходящими от интегрированного опыта, богатство которого определяет *качество* их таланта.

По-видимому, существует какая-то другая форма внутренней речи, отличающаяся от вербальной — внутреннего говорения, от так называемой «образной» — внутреннего визионерства, воспроизводящего аутентичные внешнему «картинки» и манипулирующего ими. Это не совсем то, что можно представить как сочетание или синтез внутренних языков вербального и образного. Эта речь позволяет *мыслить* на дорефлексивном уровне скрытыми конструктами, которые не способны быть внешне репрезентированы. Ее жильцы — понятия-импланты<sup>68</sup>, т.е. «термины», наделенные скрытым коннотирующим содержанием. Она населена невербализуемыми семантическими комплексами. Они — и образы, и слова, и сверхсмыслы. Сознание обделено, его «безобразные» слова и «бессловесные» образы лишь блеклые тени когнитивного величия своих прототипов. Именно эта внутренняя речь рождает движение *транслогического* мышления. Через эту внутреннюю речь мыслящее транслогическое целое оправдывает индивидуально-правильные формы жизни, производит понимание смыслов, стоящих за порогом физического мира и в итоге присваивает статус рационального феноменам духа и действия. П. Бурдьё, говоря о габитусе

<sup>67</sup> Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 8.

<sup>68</sup> Карпов А.О. Дискурс: классификация контекстов // Вопросы философии. М.: Наука, 2008. № 2. С. 77.

как о комплексе когнитивных и мотивирующих структур, отмечал, что основанием логики практического действия является система ментальных схем, которая осознается не всегда и не полностью<sup>69</sup>. М. Хайдеггер в одной из своих поздних работ предполагает, что «возможно, имеется мышление, находящееся за пределами различия между рациональным и иррациональным. Более трезвое, чем научная техника, более трезвое, и поэтому стоящее в стороне, лишенное эффективности, но вместе с тем, обладающее собственной необходимостью»<sup>70</sup>.

В рукописных материалах к «Бесам» Ф.М. Достоевский пересказывает один из сюжетов разговора с В.Г. Белинским, касающийся будущего железных дорог. «Белинский расхохотался малому знанию действительности: "Дрова по железным дорогам перевозить хочет!" Это ему показалось чудовищным. Вообразите, он и в самом деле думал, что по железным дорогам будут ездить только пассажиры, а из товаров перевозить будут самые тонкие и ценные, articles de Paris<sup>71</sup> какие-нибудь». Комментарий к анекдоту приоткрывает особый — транслогический ракурс мышления: «... в понимании действительных вещей Белинский был очень слаб. ... Но *понимал* он больше всех»<sup>72</sup>.

Таким образом, транслогическое мышление может рассматриваться как *экзистентное* расширение того, что эпистемологическая традиция обозначает через рациональное, как оболочка, включающая логические инструменты последнего и обогащенная содержательно и функционально. Такое расширение находит свое оправдание в очень «рациональных» с традиционной точки зрения познавательных процедурах естественных и технических наук, в которых эта традиционная точка зрения старается заместить все транслогическое действием логического схематизма. Конституируемые нашим рассудком «подтверждения» не есть результат дедуктивно-логической операции, хотя в подтверждениях и обоснованиях присутствует своя доля логического. «Убедительность» рассудок обретает лишь *отчасти* в логических оправданиях, кроме того, и сумма их с чувственным не занимает всего объема «убедительности». «Подтверждение» и «убедительность» строят свои семантические конструкции на средствах транс-

<sup>69</sup> Бурдьё П. Практический смысл / Пер. с франц. А.Т. Бибкова, К.Д. Вознесенский, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко. СПб.: Алетей, 2001. С. 103, 516.

<sup>70</sup> Хайдеггер М. Конец философии и задача мышления / Пер. с нем. Д.В. Смирнова по изданию: Heidegger M. Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkes. Fr./M., 2007. S. 67-90.

URL: [vox-journal.org/content/vox5haidegger.pdf](http://vox-journal.org/content/vox5haidegger.pdf) (дата обращения: 24.09.2012). С. 14.

<sup>71</sup> Парижские издания (франц.)

<sup>72</sup> Достоевский Ф.М. Бесы. Подготовительные материалы // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том XI. Бесы. Глава «У Тихона». Рукописные редакции. Л.: Издательство «Наука», 1974. С. 73 (*курсив мой*).



логического, восполняя недосдачу дедуктивных переходов и логических оснований той иной, внутренней речью, которая питает силы интуиции, конструктивного воображения, творчества. Так маркируемое в качестве рационального рождается в лоне внерационального.

Такое, *транслогическое* понимание рациональности когерентно духу развивающейся культуры знаний. Оно предъявляет аподиктические требования к основной производящей силе этой новой культуре — познавательным способностям ее протагонистов, рациональность которых не может быть осмыслена вне действия их духа и питаемых этим духом сил творения. Как мы увидим далее, такая когнитивная ситуация может быть интерпретирована как культурная дубликация, в которой находит свое новое рождение существенное, идущее от особого в рационализме Иова и веберовских буржуа. И это существенное становится силой, мобилизующей новых пуритан к служению в обществе, «работающем» на знаниях. Вместе с тем, именно тенденция к расширению транслогического в мышлении новых пуритан отличает сущность их когнитивного экзистирования от логической машинерии пуритан эпохи Реформации, которая репрессивно подавляла силы транслогического, выводящие индивида за пределы когнитивно-аскетизированного бытия.

Однако именно в наши дни и власть, и общество захвачены особым прагматичным стилем отношения как к знанию, так и к собственной жизнедеятельности, который элиминирует все интенции к духовной и физической активности, выходящей за пределы здесь и сейчас получаемой выгоды. И это наследие «духа капитализма» деконструирует культуру знаний в исторически подлинном пуританском ключе, вынося на поверхность современной жизни механическую архаику давно ушедшего *cogito*.

Следуя идее исторической дубликации, мы предпримем попытку высветить то особое в сегодняшних условиях, что составляет сцену жизни наших новых пуритан — авторов пьесы ближайшего социального будущего. набросок этого будущего как *технолога* проступит при рассмотрении экзистентного статуса новых пуритан в устройстве его бытия и обстоятельств их социальной деятельности. Понимание сути сегодняшнего движения к намечаемой дубликации может быть проявлено в контексте динамики перехода от «культуры ролей» к «культуре целей», развернувшегося в эпоху религиозной Реформации, а также его социокогнитивных особенностей, которые проявились в отношении к профессиональному призванию и в качестве транслогического мышления. Переходный тип личности в ту эпоху, как убедительно показал Макс Вебер, нашел свое подлинное воплощение в жителях пуританских общин.

## Религиозные стимулы раннего капитализма

Интенция жизненных притязаний индивида ценностно детерминирует технологию его культурного бытия. Формам социального существования и жизненной укорененности присуще, как полагал Эрих Фромм, наличие «первичных уз», которые, «связывают ... первобытного человека с его племенем и с природой, а средневекового — с религией и церковью и с его сословием»<sup>73</sup>. В локусе такого «равновесного» общества культурная программа индивида фундирована *ролевой* функцией, встраивающей его-бытие в защитные коконы устоявшегося жизненного уклада. Разрушение природно-естественного существования создало социального индивида; распад сословно-церковного снабдил последнего активным экономическим статусом. Последней фазе в эпоху Реформации сопутствовал дрейф индивидуальной ментальности от позиции ролевой встроенности в мир, пропитанной чувством долга перед днем сегодняшним, к установке на безудержное овладение его *темпорально* доступными сферами, все более отодвигаемыми во времени от настоящего. Здесь правила свой бал ценности инобытия, аннигилирующие полноту вдыхаемого мгновения отречением от земных благ, чувством долга перед бесконечным, превращая, в конечном счете, жизнь человека в «орудие для достижения целей какой-то внешней силы»<sup>74</sup>. Способ жить *собственным* настоящим, вокруг которого выстраивает устойчивые орбиты преходящее бытие и которое тем самым имеет витальные приоритеты перед наступающим, этот способ, когерентный ролевой интенции индивида, замещался навязчивым состоянием, стремящимся предугадать в неких неясных целях свое будущее. И эта фрустрация от неудовлетворенности днем сегодняшним, это бесконечное чувство долга перед неопределенной вечностью изгоняли индивида из его действительного бытия в поисках иного, гипотетического. Таким образом осуществлялся переход от культуры ролей к культуре целей, осуществлялся через *преобладающую* интенцию культурной программы человеческих коллективов, которой фундирована специфика воспроизводства субъектности в их жизненных циклах.

Особое, высвеченное в текстуре человеческого бытия, создает разрешающую способность для анализа сложного переплетения культурных и социальных отношений. Таким особым является исследование Максом Вебером роли протестантской этики в становлении буржуазного стиля жизни. Как пишет Вебер, его теории странным образом приписывается тот «нелепый доктринерский тезис, будто «капиталистический дух»... мог возникнуть *только* в результате влияния определенных сторон Реформа-

<sup>73</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. Мн.: Харвест, 2003. С. 42, 56.

<sup>74</sup> Там же. С. 129.

ции, будто капитализм как *хозяйственная система* является продуктом Реформации»<sup>75</sup>. Такой расхожей точки зрения придерживается Э. Геллнер, утверждающий в своем исследовании исторической роли рациональности и рационализма, что «самое замечательное в изложенной <М. Вебером> теории — то, что она предлагает *модель* возникновения преуспевающего торгового, а в конечном счете — индустриального общества»<sup>76</sup>. Тонкие наблюдения Вебера уничижительно маркируются как «весьма дискуссионные и иногда осмеиваемые», а столь радикальный культуральный инструмент как протестантская этика пуританизма оказывается «не более, чем маленьким фрагментом» в истории становления буржуазного общества<sup>77</sup>.

В *действительно* веберовском тексте мы можем найти, как отмечал сам автор, лишь поиск того, «играло ли *также* и религиозное влияние — и в какой степени — определенную роль в качественном формировании и количественной экспансии «капиталистического духа» и какие конкретные *стороны* сложившейся на капиталистической основе культуры восходят к этому религиозному влиянию»<sup>78</sup>. Поверхностная мысль идет рука об руку с невнимательным прочтением текстов. Имея в виду подобного рода *недо-разумения*, следует заметить, что в нашем тексте исследуется лишь один, но *генетический* аспект развития сегодняшней социокультурной ситуации, а именно, когнитивно особое в происхождении и становлении весьма важной группы лиц, так сказать, «демиурга» культуры производящих знаний.

Краткий экскурс в веберовский анализ связи протестантской этики с духом капитализма, дополненный нами первоисточниками, позволит продемонстрировать динамику профессионального и ментального в транслогическом модусе, когда культурное опережает социальное и утверждает особый познавательный стиль в плетущемся вслед за ним обществе. Идущие отсюда коннотации создают культурный горизонт в осмыслении сегодняшней когнитивной Реформации.

Протестантизм не стремился к установлению иного экономического порядка, однако те изменения, которые он привнес в XVI веке как в психическую жизнь массового индивида, так и в организацию религиозных общин, создали особый социально-экономический настрой, открывший человеческому духу путь к естественному восприятию буржуазных ценностей. В сущности, капиталистические предприятия, как демонстрирует на многочисленных примерах Вебер, существовали еще в добуржуазную эпоху, на них «стояла» экономика античности. Однако не они определяли

<sup>75</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 135, 106.

<sup>76</sup> Геллнер Э. Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 70 (*курсив мой*).

<sup>77</sup> Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1 / Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече, АСТ, 1999. С. 76.

<sup>78</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 106.

стиль жизни. Именно *культурные* традиции обуславливают те нередкие ситуации, когда рост оплаты труда не приводит к повышению его производительности, но способен и уменьшать последнюю, а бедные люди далеко не всегда работают лучше. Эти апории экономического детерминизма иллюстрируются не только веберовским текстом, но и современной действительностью. «Для тех, чья склонность к каузальности не находит успокоения без экономической («материалистической», как к сожалению, все еще принято говорить) интерпретации каузальной связи, мы присовокупим следующее: ... религиозные идеи *не* могут быть просто *дедуцированы* из экономики. Они в *свою очередь*, и это совершенно бесспорно, являются важными пластическими элементами «национального характера», полностью сохраняющими автономность своей внутренней закономерности и свою значимость в качестве движущей силы»<sup>79</sup>.

История демонстрирует разновекторные фазы взаимодействия материальных устремлений и духовных сил. Средиземноморский купец, по большей степени купец итальянский, — активный делатель утра торгового капитализма. Ле Гофф отмечает, что «вся конфессиональная практика и ее каноническая разработка в XIII веке ищет справедливое оправдание деятельности купца», экономическая жизнь которого основана на прибыли и банковском проценте<sup>80</sup>. В свою очередь протестантизм XVI века не просто устанавливает примат профессионального поведения над обыденным, но кальвинистским догматом о предопределенности к спасению понуждает индивида искать следы этого божественного предначертания в собственной жизни, причем именно в профессиональном служении.

Вернер Зомбарт пытается элиминировать веберовскую гипотезу об *особом* капиталистическом духе аскетического протестантизма. Батарея теологических цитат, приводимая в его «Буржуа», призвана показать равноценность «коммерчески» центрарованных этических норм католицизма и протестантизма. В их общем ряду — благоразумие, рас-судок, изобретательность, переимчивость, предвидение, осмотрительность, etc., т.е. именно то, что в качестве добродетелей воспитывается всем авторитетом церкви и совпадает с качествами хорошего и удачливого предпринимателя.<sup>81</sup>

Однако, на исходе средневековья католическая Церковь лишь *следует* за новой экономической жизнью в то время, как культура Реформации сила-

<sup>79</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 266.

<sup>80</sup> Ле Гофф Ж. Другое Средневековье: время, труд и культура Запада / Пер. с франц. С.В. Чистякова и Н.В. Шевченко. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. С. 36, 41, 46.

<sup>81</sup> Зомбарт В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека // Зомбарт В. Собрание сочинений в трех томах. Том 1. Буржуа. СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2005. С. 295–302.

ми новой религиозной доктрины *формирует* характер капиталистического служения и хозяина, и работника. Вектор культурных детерминаций меняется так, что экономика тяготеет религиозному умонстроению протестантизма. Религиозность купцов и промышленников XVIII столетия, — пишет Зомбарт, — так же, как и в столетии XIV, «проникает в недра их деловой жизни»<sup>82</sup>. Но проникает все-таки по-разному.

Апеллирующие к установлениям Господа и вербально аутентичные обороты речи деловых книг дореформационной и постреформационной эпох, очевидно, испытывают *разные* этические санкции как побуждающие, так и позволяющие. Заповедь «Прибыль — это благословение Божие» ранее требует разделить это «благословение» с его земными заместителями; теперь же она читается как директива к инвестициям в дело собственное, отнять у которого, значит взять у Господа. Понятия добродетели, пользы, неправого дела меняют свой этический формат. Религиозность обретает функции экономического самоконтроля: в прошлом же контроль этот возлагался на высшие и потусторонние инстанции, принимающие всепрощающее подношение. Другая максима «Он благословляет наши предприятия и ведет их к процветанию» теперь возлагает ответственность за экономический успех на индивида и делает ее священной. Последний становится подлинным οἶκο-νόμος<sup>83</sup>, — не просто хранителем и возделывателем Его Эдема (Быт 2:15), но управляющим Его коммерческим делом, доверенным лицом Его бизнеса. Таким образом, новая жизнь, — а Реформация позиционирует себя в возрожденческих традициях именно как nova vita<sup>84</sup>, — создает *особые* культурные условия для реактивации религиозного чувства в Германии, скандинавских странах, на севере Италии, в Старой и Новой Англиях; причем его пуританская форма обладает *особой* экзистентной когерентностью духу раннего капитализма.

Экономическая позиция социальной этики европейского средневековья, покоящейся на фундаменте религиозной догматики католицизма, отрицала наживу как *нравственный* экзистентный принцип, конституируя в качестве *правильного* хозяйствования аристотелевскую «οἰκονομία»<sup>85</sup>, относящуюся к бытовой экономике и имеющую целью удовлетворение

<sup>82</sup> Там же. С. 285.

<sup>83</sup> Οἶκο-νόμος (греч.) — управляющий домом, хозяин, эконом; οἶκος — дом, жилище; θεοῦ οἶκο-νόμος — слуга Божий.

Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Репринт V-го издания 1899 г. М.: Издательство Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2006. С. 869.

<sup>84</sup> Бурдах К. Реформация. Ренессанс. Гуманизм / Пер. с нем. М.И. Левиной. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С. 50, 54, 55.

<sup>85</sup> Οἰκονομία (греч.) — управление домом, ведение домашнего хозяйства; в латинской транслитерации oikonomia.

Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. С. 869.

*ограниченных* личных потребностей. Христианская этика отвергала такую экономическую деятельность, которую Аристотель обозначал как χρῆμα<sup>86</sup> — рыночное хозяйствование, связанное с манипуляцией собственностью, богатством, денежными обменами, свойственное капиталистическому способу производства. Исторически начало становления буржуазного порядка происходило на фоне широко распространенных антихрематистических настроений. Так, устав итальянского цеха Калималы (arte de Calimala) наставляет «записывать в бухгалтерских книгах все проценты и барыши в графу подарков»<sup>87</sup>.

В основе культурных конфликтов позднего средневековья лежит отношение к коммерциализации времени<sup>88</sup>, — ведь время принадлежит Богу и не может быть предметом наживы. И церковь питает подозрения относительно основ коммерческой деятельности, таких как процент за отсрочку платежа, покупка и перепродажа в благоприятные моменты, динамика курса ценных бумаг и валютного курса, банковский кредит, изменение цен в ходе одной и той же торговой операции (например, в зависимости от продолжительности пути), etc<sup>89</sup>. Церковь усматривает в прибыли, как наживе на времени, один из семи смертных грехов — ростовщический процент, который может вызвать вечную духовную смерть, поскольку приводит к полному разрыву в отношениях с Богом<sup>90</sup>.

С XII века начинается долгий процесс взаимных уступок и легитимаций хронометража нововременности, в течение которого церковь «начинает содействовать исторической эволюции экономических и профессиональных структур»<sup>91</sup>. Вслед этому торговля знанием, также принадлежащим Богу, становится доступной, что ведет к коммерциализации средневековых университетов. Система университетской оплаты начинает развиваться с XIII века, так что в конце XIV — начале XV веков возникает университетская олигархия, стремящаяся «извлечь всю большую выгоду из отправления своих функций»<sup>92</sup>. И этот средневековый феномен перейдет в университетское образование XXI века. Гуманизм здесь сыграл свою «освобождающую» роль, сделав час новой парадигмой жизни, новую личность — счетоводом времени, а хронометраж — мерой всех вещей. Так

<sup>86</sup> Χρῆμα (греч.) — то, чем пользуются: дело, вещь, предмет; во множественном числе τὰ χρῆματα — имущество, деньги; χρῆματισμός — делание оборотов, нажива, обогащение, корысть, прибыль; в латинской транслитерации chremata. Там же. С. 1352.

<sup>87</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 122.

<sup>88</sup> Ле Гофф Ж. Другое Средневековье: время, труд и культура Запада. С. 37.

<sup>89</sup> Там же. С. 37, 41.

<sup>90</sup> Мак-Ким Дональд К. Вестминстерский словарь теологических терминов. М.: Республика, 2004. С. 97.

<sup>91</sup> Ле Гофф Ж. Другое средневековье: время, труд и культура Запада. С. 37.

<sup>92</sup> Там же. С. 85, 89.

время, принадлежащее Богу, ставится на службу калькулирующему все и вся разуму, который способен и *обязан* теперь его делить и измерять<sup>93</sup>. Протестантизм заимствует у средневековья новую этику времени, понимая ее через «барыш и спасение». Ее моральный кодекс звучит в пуританских наставлениях Бенджамина Франклина: «Помни, что *время — деньги*. ... Пять миллионов, пущенные в оборот, дают шесть, ... ничтожные издержки вырастают в огромные суммы», etc.<sup>94</sup>.

Традиционным этическим нормам, оправдывавшим созерцательный и размеренный стиль бытия, был брошен вызов со стороны протестантских общин, утвердивших в своих социальных и дискурсивных практиках интенсивный и производительный характер жизни. В 1530 году Аугсбургское исповедание веры<sup>95</sup> утверждает в качестве аподиктического предписания божественной воли выполнение мирских обязанностей. Статья 16 гласит: «... вся правящая светская власть в мире, государственное правовое устройство и законы созданы Богом и являются *установленным* добropорядком. Христиане могут ... возбуждать судебные процессы, вести куплю—продажу, ... владеть собственностью, жениться и т.д. ... Евангелие ... *хочет*, чтобы ... в этих сферах жизни совершались праведные, добрые дела, *каждым в той сфере, к которой он призван*»<sup>96</sup>. Статья 26 уточняет: «... необходимые добрые дела ... должен совершать каждый,

<sup>93</sup> Там же. С. 55-57.

<sup>94</sup> *Franklin B. Advice to a young tradesman. P. 87.*

Цит. по: Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 71–73.

<sup>95</sup> Предисловие Аугсбургского исповедания содержит призыв императора Карла V к всеобщему рейхстагу, созванному в Аугсбурге 21 января 1530 года обсудить вопрос «о возможных действиях в условиях раскола в святой вере и христианской религии. ... придавая особое внимание тому, чтобы с любовью и благожелательностью были выслушаны, поняты и взвешены взгляды, убеждения и мнения каждого, дабы примирить и соединить их в единой христианской истине»\*.

Стремясь к компромиссу, Карл V потребовал от противодействующих партий — католиков и протестантов — дать изложение своих учений. Краткое изложение протестантских догматов, фиксирующее разногласия, позже названное Аугсбургским исповеданием веры, было написано Филиппом Меланктоном (соратником Лютера) и уже 25 июня 1530 года представлено императору. Конец его предисловия гласит: «Мы открыто свидетельствуем здесь и настаиваем на своем *протесте*»\*\*. В дальнейшем текст использовался в качестве реформационной доктрины для переговорного процесса с католическими властями о признании протестантизма. В 1580 году Аугсбургское исповедание веры вошло в состав Книги Согласия — полного свода лютеранского вероучения. Признается большинством лютеран в качестве стандарта при изложении христианского учения.

\* *Меланхтон Ф. Аугсбургское вероисповедание / Пер. с нем. И. Каркалайнен // Мартин Лютер. 95 тезисов /*

Сост. И. Фокин. СПб.: Роза мира, 2002. С. 125.

\*\* Там же. С. 128.

<sup>96</sup> *Меланхтон Ф. Аугсбургское вероисповедание. С. 134 (курсив мой).*

в меру своего *призвания*: отец должен *работать*, чтобы прокормить жену и детей...»<sup>97</sup>. Отсюда христианин может и *должен* преуспевать в своих мирских профессиях, поскольку таково его призвание в мире. Здесь наполняются новой семантикой слова Святого Писания о призвании человека Богом к жизни вечной<sup>98</sup>.

Главный модус божественного предписания стал звучать в контексте профессиональной деятельности индивида, что было следствием особой семантики, заложенной Мартином Лютером в перевод Библии. Посредством немецкого слова «beruf»<sup>99</sup> переводится апостольское κλη̄σις<sup>100</sup>, вследствие чего призвание к вечной жизни начинает звучать как мирское призвание.

В первом послании к Коринфянам святого апостола Павла слово κλη̄σις означает чисто религиозное понятие, а именно, употребляется в смысле *призвания* Богом к вечной жизни. В русском Синодальном переводе (1 Кор 7:20) звучит так: «Каждый оставайся в том звании, в котором призван», а греческий оригинал выглядит следующим образом: ἐν τῇ κλη̄σει ἢ ἐκλήθη<sup>101</sup>. Современная немецкая Библия, использующая «Beruf», дает модернизированный Лютером текст: «Jeder bleibe in der Berufung, in der er berufen wurde» («Каждый должен оставаться в той профессии, к которой у него призвание») <sup>102</sup>. В постреформационном немецком «beruf» переводится как «профессия», «специальность», «призвание».

<sup>97</sup> Там же. С. 148 (*курсив частично мой*).

<sup>98</sup> Вебер дает изложение Статьи 16 по изданию Кольде, в котором ее текст звучит так: «Евангелие ... призывает к тому, чтобы ... каждый *доказывал* бы, что он ... творит добрые дела *в рамках своей профессии*».

*Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 125 (курсив частично мой).*

<sup>99</sup> Семантика слова «beruf» соответствует «длительной профессиональной деятельности, которая (обычно) служит источником дохода человека и тем самым является прочной экономической основой его существования». Как отмечает Вебер, это слово в своем нынешнем *мирском* значении не было известно до перевода Библии Лютером, т.е. «современное понятие "Beruf", несомненно, и лингвистически создано переводами Библии, при чем именно *протестантскими* переводами».

*Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 123, 125.*

<sup>100</sup> Κλη̄σις (греч.) — этимологически восходит к καλέω — зов, призыв, приглашение; καλέω θεούς — призывать богов; созвучно английскому «calling», датскому «kold», шведскому «kalle». Пуританское понятие «calling» используется в «Кранмеровой» или «Большой» Библии, вышедшей в 1539 году, в смысле «профессия», «призвание» (Томас Кранмер, 1489–1556, — реформатор англиканской церкви в духе лютеранства, редактор и автор предисловия английского перевода Библии).

*Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 125, 129.*

*Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. С. 712, 654.*

<sup>101</sup> *Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 96, 126, 127.*

<sup>102</sup> Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1985. S. 201 (Inhalt des Neuen Testaments).

В Книге премудрости Иисуса, сына Сирахова семантика перевода замещает «пребывай при работе своей» на «пребывай в профессии своей»<sup>103</sup>. В переводе В.Н. Кузнецовой, сделанном по тексту Септуагинты с учетом еврейских текстов, этот фрагмент звучит так: «... состарься, трудясь непрестанно, не завидуй успеху грешника, веруй Господу, работай усердно» (11.20–21)<sup>104</sup>. Для сравнения русский Синодальный текст дает следующее значение: «... состарься в деле своем. Не удивляйся делам грешника, веруй Господу, и пребывай в труде твоём...» (Сир 11:19–20).

Трактат «О свободе христианина» (1520), направленный Лютером папе Льву X, устанавливает новую логику спасения. «Вера, в которой определенно содержится исполнение всех заповедей, сполна оправдывает всех, кто имеет ее» (7); «и никакие добрые дела ... не нужны, чтобы быть праведным и блаженным» (16). Однако так обстоит дело с «внутренним человеком». Другая же часть христианина — его «внешний человек» — «должен всячески трудиться» (19); «он совершает сие, только дабы угодить Богу»; однако, «как обстоит у него с верою или неверием, соответственно с этим является хорошим или дурным его дело» (23). Его христианское дело нужно «не для блаженства, но лишь для *свободного* служения воле Божией» (28)<sup>105</sup>.

Тем самым через лютеровский принцип «*sola fide*» — спасение только верой, но исключительно вне монашеского образа жизни, а только в миру, — конституируется высокий этический статус эффективного профессионального служения и отвергается средневековая традиция нравственно-индифферентного отношения к выбору дела жизни. В понимании Фомы Аквинского, например, разделение по профессиям есть дело божественного промысла и «*causae naturales*»<sup>106</sup>, обусловленных индивидуальной склонностью. Таким образом лютеранство рационализирует индивидуальное бытие и кодифицирует в мирской жизни когерентный капиталистическому духу этос, ригористично предписывающий профессиональному призванию индивида статус божественного долга. Отсюда выводилось: профессиональная деятельность суть цель жизни, упорный труд в своей профессии есть нравственная обязанность, все профессии равны перед Богом и социальное расслоение богоугодно.

Однако, по мнению М. Вебера, лютеранство заложило лишь *некоторые* предпосылки того, что действовало как неодолимая сила божественного

<sup>103</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 126.

<sup>104</sup> Мудрость Иисуса Сираха. Ветхий Завет / Пер. с древнегреч. В.Н. Кузнецовой. М.: Общедоступный Православный Университет, основанный протоиереем Александром Менем, 2006. С. 55.

<sup>105</sup> Лютер М. О свободе христианина / Пер. с нем. И. Фокина // Мартин Лютер. 95 тезисов. С. 90, 96, 98, 101, 105, 106 (*курсив мой*).

<sup>106</sup> Естественные причины (лат.).

принуждения к особому рода высокопроизводительному труду и преобразующему мир бытию. И эту силу создал пуританизм<sup>107</sup> — аскетическое движение протестантизма, распространившееся в XVI–XVII веках в Старой и Новой Англии, Шотландии, Нидерландах, Франции и включавшее кальвинистов, пиетистов<sup>108</sup>, методистов, протестантские секты индпендентов<sup>109</sup>, конгрегационалистов<sup>110</sup>, баптистов<sup>111</sup>, меннонитов<sup>112</sup>, квакеров<sup>113</sup>, а также пресвитериан<sup>114</sup> и реформаторов<sup>115</sup>.

Радикальное изменение в способах спасения души внес «двойной декрет» — догмат кальвинизма о предопределенности к спасению. В Вестминстерском исповедании веры<sup>116</sup> 1646 года его категорический императив утверждал: «По установлению Божию для явления славы Его, одни люди и ангелы *предопределены* к спасению, другие предназначены к вечной смерти» (3.3). Одно из характерных мест, дающих представление о *таком* установлении, содержится в Послании св. апостола Павла к римлянам: «... дабы изволение Божие в избрании происходило не от дел, но от Призывающего» (Рим 9:11, 12). И с этим клеймом избранности к спасению или к ги-

<sup>107</sup> Pūritās (лат.) — чистота; rūgus — чистый, беспримесный, ясный, светлый, нетронутый, девственный, простой, без украшений, безупречный, душевно чистый, незапятнанный, невинный, безошибочный, безукоризненный, очищающий.

*Дворецкий И.Х.* Латинско–русский словарь. С. 836, 837.

<sup>108</sup> Pietās (лат.) — набожность, благочестие, справедливость, сострадание.

Там же. С. 769.

<sup>109</sup> Independence (англ.) — независимость, самостоятельность.

<sup>110</sup> Congregātio (лат.) — соединения, связь, общество или община, congregator — объединитель.

*Дворецкий И.Х.* Латинско–русский словарь. С. 235.

<sup>111</sup> Βάπτισμα (греч.) — погружение в воду, омовение, крещение.

*Вейсман А.Д.* Греческо–русский словарь. С. 243.

<sup>112</sup> Протестантская деноминация, название которой связано с именем основателя голландца Менно Симонса (1496–1561).

<sup>113</sup> Quake (англ.) — трястись, дрожать, качаться. Первоначальное название квакеров (quaker) — Христианское общество друзей внутреннего света; официальное название — Религиозное общество Друзей.

<sup>114</sup> Πρεσβύτερος (греч.) — старший; πρεσβυς — старец, старейший, почтенный, глава; в Новом Завете — предки, старейшины народа, старейшины христиан или пресвитеры. *Вейсман А.Д.* Греческо–русский словарь. С. 1044.

<sup>115</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 136, 137, 208.

<sup>116</sup> Вестминстерское исповедание веры — лаконичное изложение кальвинистского христианского учения, разработанное во время английской Гражданской войны середины XVII века. Входит в состав Вестминстерских стандартов — документов, разработанных собранием реформаторских теологов — Вестминстерской Ассамблеи (1643–1649), которая была создана по приказу Долгого парламента. Опубликовано и представлено парламенту в 1646 году. После Библии является основным доктринальным документом Церкви Шотландии и других пресвитерианских церквей. *Мак-Ким Дональд К.* Вестминстерский словарь теологических терминов. С. 65.

бели, которым все люди «предустановлены лично и неизменно» (3.4), человек вступал в свое бытие. Это клеймо невозможно было снять ничем. Именно их — предопределенных — Ему угодно будет призвать из состояния смерти к благодати и спасению (10.1)<sup>117</sup>.

Вопреки фатальной предопределенности — «... не в воле человека путь его, ... не во власти идущего давать направление стопам своим» (Иер 10:23) — и неуклонной предписанности — «исполнять лишь долг ... как ничего не значащие рабы» (16.5)<sup>118</sup> воля к жизни и власть духа вывели разницу между рафинированной теологией Жана Кальвина и практикой спасения души в пуританских общинах. Знаки избранности к спасению — дескрипцию принадлежности к «electi»<sup>119</sup> — можно было получить главным образом посредством эффективной профессиональной деятельности. В том же Вестминстерском исповедании, в отдельной главе «Об уверенности в благодати и спасении», избранному предписывается долго бороться за обретение «твердой уверенности» в ниспосланной ему благодати: «Непогрешимая уверенность не является сущностью веры; истинно верующий может длительно время ожидать ее, борясь со многими трудностями. ... Поэтому долг каждого верующего отдать все усердие к соделыванию твердым своего призвания и избрания» (18.1,3)<sup>120</sup>. Поскольку «наряду с неизбежностью существуют свобода и условие» (5.2)<sup>121</sup>. В Савойской декларации индепен-

<sup>117</sup> Полный текст соответствующих разделов в публикации свободной Пресвитерианской Церкви Шотландии выглядит так:

3.4. «Все ангелы и люди, и предопределенные и предназначенные, предустановлены лично и неизменно, их число определено и установлено таким образом, что оно не может быть увеличено или уменьшено».

10.1. «Все, кого Бог предопределил к вечной жизни, и только их, Ему угодно в определенное и соответствующее время призвать Своим Словом и Духом из состояния греха и смерти, в котором они находятся по природе, к благодати и спасению через Иисуса Христа; духовно и спасительно просветить их разум, чтобы они могли понимать дела Божии; взамен каменных их сердец дать сердца плотяные; обновить их волю и Своей всемогущей силой определить ее к добру, и действительно привлечь к Иисусу Христу; но так, что они приходят в высшей степени добровольно, ибо Его благодатию соделываются такими, что желают этого»\*.

\* Вестминстерское Исповедание Веры / Пер. Реформатской Христианской Миссии. Glasgow: Free Presbyterian Publications, 2000. С. 19, 49, 50 (*курсив мой*).

Источники, которые использует М. Вебер, в качестве (3.3.) дают следующий текст: «Бог решением своим и для проявления величия своего предопределения одних людей к вечной жизни, других присудил к вечной смерти», а (10.1) в них начинается следующим образом: «И угодно Богу тех, коих он определил к вечной жизни, и только их, в названный и подходящий час призвать посредством слова и духа Его...»

Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 140.

<sup>118</sup> Вестминстерское исповедание веры. С. 70.

<sup>119</sup> Избранные (лат.).

<sup>120</sup> Вестминстерское исповедание веры. С. 76, 78 (*курсив мой*).

<sup>121</sup> Там же. С. 26.

дентов<sup>122</sup> (1658) избранность «явственно подтверждается их профессиональной деятельностью и поведением»<sup>123</sup>. Ведь убежденность в вечном избрании основывается на уверенности в *действительном* призвании (3.8)<sup>124</sup>.

Контроль избранничества, этой «исключительно дарованной благодати» (11.3)<sup>125</sup>, скрупулезно калькулировался «наследниками вечного спасения» (12.1)<sup>126</sup> в многочисленных религиозных дневниках. Равно так же — методично и скрупулезно — калькулировался и пасторский надзор. «Как трудиться эффективно»<sup>127</sup> — ни много, ни мало, именно в таком современном *производственном* ключе ставит задачу наставления верующих «Реформированный пастырь». В числе его рекомендаций: «Составьте списки своих прихожан и отмечайте дни беседы с ними. Записывайте имена людей, достойных принимать участие в Вечере Господней, отмечайте имена прихожан, противящихся наставлению, и обращайтесь с ними как с отлученными от церкви...»<sup>128</sup>.

Аскетический протестантизм связал мирскую жизнь индивида через концепцию «industria»<sup>129</sup>, разработанную еще в средневековых монастырях, с возможностью его вечной жизни. Допуск в религиозные общины и к таинствам обуславливается усердием и результатами личного профессионального служения, а протестантский идеал — «труд как самоцель» — непосредственно апеллировал в обустройстве мира к заповедям Бога. Последовавший отказ от таинств, как способа спасения, присущего католицизму, и поиск *artitudo salutis* — уверенности в своем спасении — через практически полезное, деятельное и аскетичное существование сформировал действенный этический стимул, облаченный Н.–Л. фон Цинцендорфом<sup>130</sup> в формулу: «Трудятся не для того, чтобы жить, а живут для того, чтобы трудиться»<sup>131</sup>.

<sup>122</sup> Принята конференцией английских индепендентов в Савойском дворце в Лондоне; является модификацией Вестминстерского исповедания веры; защищает автономию церковных общин.

<sup>123</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 222, 160.

<sup>124</sup> Вестминстерское исповедание веры. С. 22 (*курсив мой*).

<sup>125</sup> Там же. С. 55.

<sup>126</sup> Там же. С. 58.

<sup>127</sup> Бакстер Р. Служение в котором мы нуждаемся. С. 71.

<sup>128</sup> Там же. С. 74.

<sup>129</sup> Трудолюбие (лат.).

<sup>130</sup> В 1727 году на земле графа Николая Людвиг фон Цинцендорфа реформаторские общины чешских братств и дрезденских лютеран устроили поселение Гернгут (Град Господень). Отсюда название их последователей — гернгутеры. Цинцендорф — епископ общины с 1737 года, был популярен как проповедник в протестантской Европе и Америке.

Смирнов М.Ю. Реформация и протестантизм. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. С. 53.

<sup>131</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 254.

Религия не нуждается в притязаниях экономики. Но экономика в значительной степени фундирована религиозной культурой. Пуританские общины как по культурному стилю жизни, так и в функциональном плане напоминали бизнес-корпорации, обеспечивающие эффективную экономическую инфраструктуру для профессиональной деятельности своих членов. В Новой Англии участники пуританских общин имели доступ к экономическим предпочтениям и получали беспроцентные ссуды, имущество в пользование, погашение долгов, возникших не по их вине, деловые протекции, а также вели согласованную торговую и производственную политику. Сама община обеспечивала кооперацию, ресурсную базу и конкурировала с экономическими агентами внешнего мира как целостная и скоординированная структура. Прием в общину посредством процедуры баллотировки — по сути дела кадровая политика — собирал в ней наиболее эффективных с точки зрения капиталистического производства индивидов<sup>132</sup>.

Десятилетнее пасторское служение пуританского проповедника и богослова Ричарда Бакстера (1615–1691) в общине Киддерминстера, графство Ворчестер (Worcester), стало фактором экономического роста ремесленных предприятий. Вебер говорит об особом религиозном влиянии культуры на экономику, в результате которого эксплуатация обрела статус служения Богу, а религиозная «аскеза прививала массам склонность к труду ... и тем самым вообще создавала возможность использовать их в капиталистических предприятиях»<sup>133</sup>. Основным занятием жителей Киддерминстера тогда было ткачество. «Работая на своих станках, — пишет Стюарт Оуэн (Owen) о результатах деятельности Бакстера, — люди имели возможность читать хорошие книги и рассуждали о духовных материях»<sup>134</sup>.

По прибытию Бакстера в Киддерминстер «город насчитывал две тысячи жителей. В основном это были невежественные, грубые, праздные люди. Но все разительно изменилось»<sup>135</sup>. Проповеднический талант Бакстера привлекал «такое огромное число людей, что местная церковь, рассчитанная на тысячу человек, была переполнена сверх всякой меры, и пришлось добавить пять балконов, чтобы вместить значительно увеличившуюся общину»<sup>136</sup>. «Когда я в первый раз приехал сюда, — отмечает Бакстер, — на каждой улице жила примерно одна верующая семья, а когда

<sup>132</sup> Вебер М. Протестантские секты и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 274–281.

<sup>133</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 240, 270.

<sup>134</sup> Оуэн С.У. Жизнь Ричарда Бакстера // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 96, 97.

<sup>135</sup> Пакер Дж. Предисловие // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 3 (курсив мой).

<sup>136</sup> Оуэн С.У. Жизнь Ричарда Бакстера. С. 96.

я уезжал отсюда, не было ни одной семьи, которая не поклонялась бы Богу. ... Даже в семьях, которые содержали и постоянные дворы, и пивные, были верующие»<sup>137</sup>. Джордж Уайтфилд, посетивший Киддерминстер через сто лет, писал другу: «... результаты учения, служения и церковной дисциплины господина Бакстера, заметны и сегодня»<sup>138</sup>.

Педагогическая программа Бакстера основывалась на методе индивидуального наставления — вопросах и ответах, — который христианская церковь переняла из иудейской образовательной традиции и использовала в катехизисах<sup>139</sup>. Нельзя быть врачом, «который лечит своих больных лекциями о лекарствах», — говорит Бакстер<sup>140</sup>. Для того, чтобы систематически обучить «лицом к лицу» фундаментальным доктринам Писания, Бакстер и его помощник каждую неделю посещали четырнадцать из восьмисот семей прихода<sup>141</sup>. Особое внимание уделялось беседам с неверующими<sup>142</sup>. Душеспасительный надзор за паствой, — пишет Бакстер, — «должен знать характер, интересы, слабости, постоянные грехи каждого человека без исключения»<sup>143</sup>. Интерпретация библейских истин в конкретной ситуации<sup>144</sup> и педагогическая помощь родителям — подсказать, «как обсуждать с детьми уроки воскресной школы», спрашивать «у родителей, молятся ли они вместе с детьми и читают ли с ними Библию» и хорошие христианские книги<sup>145</sup>, — входит в арсенал реформированного пасторства. «Обучая детей, родители и сами будут учиться»<sup>146</sup>. Педагогический принцип бакстерского массового обучения гласит, — включай « в свои проповеди что-нибудь превосходящее понимание своих слушателей, чтобы ... стимулировать их желание обучаться дальше»<sup>147</sup>. Отсюда интеллектуальная рефлексия ведет к исследовательской ситуации в познании; пусть в познании теологического типа, но все же в познании, *ищем* истину, а не догматически доверяемшесю ей. Так рождался пуританский «порядок наставления в истине»<sup>148</sup>.

Однако, «самая большая трудность — пробудить совесть человека»<sup>149</sup>. Здесь благодать выступает как «изменяющее образ жизни средство»<sup>150</sup>.

<sup>137</sup> Цит. по: Оуэн С.У. Жизнь Ричарда Бакстера. С. 99.

<sup>138</sup> Цит. по: Пакер Дж. Предисловие. С. 3.

<sup>139</sup> Р. Бакстер. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 11, 12 (примечание 1).

<sup>140</sup> Там же. С. 55.

<sup>141</sup> Оуэн С.У. Жизнь Ричарда Бакстера. С. 97.

<sup>142</sup> Р. Бакстер. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 26.

<sup>143</sup> Там же. С. 25.

<sup>144</sup> Там же. С. 53.

<sup>145</sup> Там же. С. 29.

<sup>146</sup> Там же. С. 57.

<sup>147</sup> Оуэн С.У. Жизнь Ричарда Бакстера. С. 96.

<sup>148</sup> Р. Бакстер. Служение, в котором мы нуждаемся. С. 54.

<sup>149</sup> Там же. С. 59.

<sup>150</sup> Там же. С. 53 (курсив мой).

Ведь «пробуждения, посланные Богом, очень отличаются от наших романтических представлений. ... новое служение потребует более *тяжелой работы и смирения*»<sup>151</sup>. И эта пробужденная совесть к труду как к *божественному* служению, эта тяжелая работа и это смирение станут *духовной* основой нового понимания жизни, ее познания и, как следствие, нового экономического порядка.

Пуританизм освятил неограниченную производительность жизненных благ силами религиозной этики. Последняя канализировала использование полученного капитала в инвестиционные проекты, поскольку статус греховности был присвоен излишествам индивидуального бытия — наслаждениям, роскоши и т.п. К греховным относятся теперь формы социальной жизни, несвязанные с поддержанием здоровья и работоспособности индивида, например, празднества, спортивные и театральные зрелища. Р. Бакстер предписывает индивиду — распоряжайся материальными благами так, «чтобы твоя лукавая плоть не лишила Бога всего, что ты должен воздать Ему»<sup>152</sup>. Вестминстерское исповедание веры устанавливает законными лишь те клятвы и обеты, которые не препятствуют выполнению обязанностей, заповеданных в Слове Божиим. Греховными объявляются «монашеские обеты пожизненного безбрачия, провозглашаемого нищенства и постоянного послушничества» (22.7)<sup>153</sup>, т.е. все то, что нарушает производственный ритм жизни. «Лености и распущенности» отныне недоступны, «плоды уверенности в спасении» (18.3)<sup>154</sup>.

В том же русле выстраивается кальвинистская стратегия элиминации форм милосердия, поддерживающих *непроизводительную* нищету. В середине XVIII века Клойнский епископ Джордж Беркли — яростный апологет теологической максимы «Бог близок к каждому из нас» — полагает необходимым «арестовывать закоренелых бродяг и на определенное количество лет превращать их в *рабов*, общественную собственность»<sup>155</sup>. В этом контексте *esse est percipi*<sup>156</sup> Дж. Беркли читается как рецепт сенситивного имматериализма, который предписывает заботиться о ближнем в зависимости от его материальной производительности, угодной Божественному

<sup>151</sup> Там же. С. 58 (*курсив мой*).

<sup>152</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 264.

<sup>153</sup> Вестминстерское исповедание веры. С. 105.

<sup>154</sup> Там же. С. 78.

<sup>155</sup> Цит. по: Батай Ж. Проклятая часть. Опыт общей экономики / Пер. с франц. А.В. Соловьева // Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология. М.: Ладомир, 2006. С. 185 (*курсив мой*).

В Советской России наказание за бродяжничество определялось ст. 209 уголовного кодекса РСФСР и предполагало лишение свободы на срок до двух лет или исправительные работы на срок от шести месяцев до одного года.

<sup>156</sup> Существовать значит быть воспринимаемым (лат.); философский принцип, сформулированный Дж. Беркли.

провидению. Отсюда, от *такой* воспринимаемости существования, назначается справедливая цена индивидуального спасения.

Этически поощряемое пуританизмом получение прибыли *de facto* освободило от гнетущего статуса греховности расширенное воспроизводство материальных благ и дух капиталистического предпринимательства, греховности, несущей в себе жажду наживы. Последняя состояла в контроверзе к бытующему мирскому и католическому антимамонизму и определялась, например, у Аквината как *turpitudine* — позорное, а у Антонина Флорентинского как *rudendum* — постыдное<sup>157</sup>. Экономическая формула пуританской аскезы «производительность — результат — контроль» дополнялась религиозно поощряемой трудовой мобильностью: к выбору профессии, к смене профессии, к обретению нескольких профессий. В силу большей ожидаемой индивидуальной отдачи, а следовательно и эффективности божественного служения, овладение профессией более подходящей для личности и социально поднимающей ее стало делом, угодным Богу.

Тем самым пуританская этика благословила процесс развития интенциональной спектральности бытия индивида, конституируя множественность его локальных целей, подчиненных нуминозному объекту притязания — вечному блаженству, который был отнесен за пределы индивидуального бытия. В конечном счете дело не ограничилось только профессиональными целями. Идея такого «отложенного существования» индуцировала свой статус «отложенности» и на земные объекты притязаний, превратив дорогу к ним в бесконечную лестницу, ступени которой выстраивались параноидальной алчностью собственника, относя тем самым момент окончательного овладения своим бытием все дальше и дальше в будущее. И эти, уходящие *таким* образом в вечность ступени целевых устремленностей социального индивида нашли свою преемственность в сегодняшнем обществе безудержного потребления и наживы.

### Познавательная культура эпохи религиозной Реформации<sup>158</sup>

Данная нами социетальная интерпретация когнитивных изменений высвечивает под углом зрения перехода от культуры ролей к культуре целей движение транслогического мышления, опосредующего сдвиг эпистемической парадигмы в эпоху Реформации. Траектория культурного дрейфа отмечается тремя теологическими позициями, которые фиксируют отношение к профессиональной деятельности человека. Первый схоластиче-

<sup>157</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 92.

<sup>158</sup> Материал из раздела был опубликован в работе автора «Пуританское образование и наука» в журнале «Педагогика» (2011, № 6).



ский учитель церкви Ф. Аквинский полагает, что деление по профессиям есть часть божественного плана мирового устройства. Религиозный долг индивида пребывать в своей установленной мирской ипостаси обосновывается М. Лютером как аподиктический модус Божественной Воли, распределившей людей по профессиям и сословиям. Пуританский ригоризм *selfmademan — человек, который сделал себя сам*, — трансцендирует религиозное служение к духу капитализма. И это последнее немало способствовало тому, что, начиная с XVI века, понятие профессионального призвания из церкви вошло в мирскую жизнь<sup>159</sup>.

В основе эпистемологической доктрины лютеранства лежит принцип, согласно которому Божественный замысел построения мира познаваем человеческим разумом. Отсюда, естественная философия могла дать подтверждения существования Создателя, способы толкования знаков Господа и доказательства его благосклонности. Религиозный нравственный закон реформаторов прямо стимулировал познание извечных истин, запечатленных в душе Господом, относя это к сфере благочестия. В частности, законы планетарного движения воспринимались как такого рода извечные истины, а математическое знание наделялось определенной достоверностью<sup>160</sup>. Лютеранство так интересовалось астрономией, что даже вывело публикацию революционной теории Коперника в отдельный проект<sup>161</sup>. Работа Питера Баркера и Бернарда Р. Гольдштейна «Теологические основы астрономии Кеплера» показывает, как «религиозные идеи привносят непосредственный вклад в то, что сегодня считается научными достижениями»<sup>162</sup>. Уже в «Космографической тайне» (1596), в своем первом астрономическом труде, Кеплер ставит задачу показать «каким на самом деле является мир, то есть Божественное провидение и замысел мироздания»<sup>163</sup>. Небесный патрон должен быть доволен.

В Англии XVII века пуританская этика «стала одним из важных элементов усиленного культивирования науки»<sup>164</sup>. Составляя относительно небольшое меньшинство населения Англии, пуритане заняли сорок два из шестидесяти восьми мест в первоначальном составе Лондонского Коро-

<sup>159</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 188–191.

<sup>160</sup> Barker P., Goldstein B.R. Theological Foundations of Kepler's Astronomy // Science in Theistic Contexts. Chicago: Osiris, Vol. 16, 2001. P. 95, 96.

<sup>161</sup> Ibid. P. 94.

<sup>162</sup> Ibid. P. 89.

<sup>163</sup> Kepler J. Prodomus dissertationem cosmographicum continens Mysterium cosmographicum. 1596.

В латинском варианте дано полное название первой книги Кеплера, вышедшей в Тюбингеме, — «Предвестник космографических исследований, содержащий космографическую тайну». Как «Prodomus», это название действительно оказалось пророческим. Цит. по: Barker P., Goldstein B.R. Theological Foundations of Kepler's Astronomy. P. 99.

<sup>164</sup> Мертон П. Социальная теория и социальная структура. С. 797.

левского общества — научной группировки, которая подталкивала и стимулировала развитие науки «более, чем какой бы то ни было другой непосредственный фактор»<sup>165</sup>. Среди участников общества — Роберт Бойль, Кристофер Рен, Роберт Гук, Джон Рей, Френсис Уиллоби, Исаак Ньютон. Мертон пишет, что «даже в преимущественно католической Франции преобладающая доля научной работы выполнялась протестантами»<sup>166</sup>. Данные, собранные Альфонсом де Кандоие, демонстрируют, что связь аскетического протестантизма и интереса к науке сохраняется в течение всего XIX века<sup>167</sup>. Исследование Р.Х. Кнаппа (R.H. Knapp) и Х.Б. Гудрича (H.B. Goodrich), охватывающее период с 1880 по 1940 год, показывает, что круг американских «ученых пополняется в непропорционально высокой степени за счет американских протестантов»<sup>168</sup>. Уже в XXI веке след протестантизма обнаруживается в инновационном сегменте науки. Согласно исследованию, проведенному университетом Эксетера (Великобритания), протестантизм наряду с иудаизмом, буддизмом и индуизмом, находится в числе религий, способствующих развитию венчурного капитала. Негативный эффект на объем прямых венчурных инвестиций оказывают католичество, мусульманство и православие<sup>169</sup>.

Пуританские ценности выражались учеными в рационализациях, оправдывающих их познавательное отношение к миру. Роберт Бойль в работе «О пользе экспериментальной естественной философии» (1664) говорит, что «целью исследования Природы является приумножение славы Божией и блага Человека», что отчетливые, разумные и волнующие понятия об атрибутах Господа «формируются внимательным обследованием Творений, в коих они наиболее различимо проявляются, и которые главным образом ради этой самой цели и созданы». И наконец, «что те, кто старается отвратить людей от усердных Исследований Природы, избирают ... путь, ведущий к ниспровержению Бога»<sup>170</sup>. Колин Маклорен в сочинении «Изложение философских открытий Ньютона» (1748) пишет: «... натуральная философия ... должна, главным образом, цениться потому, что она полагает надежное основание естественной религии и нравственной философии,

<sup>165</sup> Там же. С. 811, 799.

<sup>166</sup> Там же. С. 814.

<sup>167</sup> Там же. С. 832.

<sup>168</sup> Knapp R.H., Goodrich H.B. Origins of American Scientists. Chicago: University of Chicago Press, 1952. P. 274.

Цит. по: Мертон П. Социальная теория и социальная структура. С. 832, 833.

<sup>169</sup> Басманов Е. Венчурный бизнес: вчера, сегодня, завтра. Модель инвестирования, придуманная в США, распространилась по всему миру // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. М.: 2010. 16 декабря. С. 19.

<sup>170</sup> Boyle R. Some Considerations touching the Usefulness of Experimental Natural Philosophy. Oxford, 1664. P. 22, 53, 27.

Цит. по: Мертон П. Социальная теория и социальная структура. С. 799, 805, 806, 835, 836.

приводя удовлетворительным образом к познанию Творца и Вседержителя вселенной»<sup>171</sup>.

Конечно, в то время «связи, сложившиеся между наукой и религией, были косвенными и непреднамеренными»; а отцы Реформации весьма неоднозначно относились к занятиям наукой<sup>172</sup>. Однако на рубеже XIX и XX веков кальвинизм мог уже сказать, «что наука возвращалась им, и его принцип порождает дух науки»<sup>173</sup>. Абрахам Кайпер — богослов, пастор и премьер-министр Нидерландов в своих лекциях по кальвинизму, прочитанных в 1898 году в Пристанской богословской семинарии (Пенсильвания, США), сформулировал основные принципы взаимодействия кальвинистской веры и современной науки. В частности, он сказал: «... кальвинистская догма о предопределении была тогда сильнейшим мотивом к культивированию науки в самом высоком смысле. ... предопределение означает, что существование и движение мироздания повинуются закону и порядку, а не капризу и случаю; и в природе, и в истории исполняет замыслы твердая воля. ... Кальвинисты ... всегда утверждали, что замысел этот образует единую органическую программу. ... Только вера в органическую взаимосвязь вселенной дает возможность науке подняться от эмпирических исследований отдельных явлений к чему-то общему, от общего — к закону, управляющему этим общим, а от этого закона — к принципу, доминирующему над всем. ... Заметьте, я не говорю о конфликте между верой и наукой. Такого конфликта не существует. Всякая наука в определенной степени начинается с веры, а *вера, не ведущая к науке, — просто ошибочная вера или суеверие*, подделка, а не подлинная вера»<sup>174</sup>. Вебер наметит связь аскетического протестантизма с развитием науки только через семь лет в своей «Протестантской этике», вышедшей в 1905 году<sup>175</sup>.

Таким образом, изучение природного мира доставляло знания о воле Всевышнего в строении мироздания, а упорядоченная и законообразная модель мира являлась демонстрацией творения благосклонного Творца. За век до Лондонского Королевского общества, опираясь на теологические принципы протестантизма, Филипп Меланхтон (1497–1560) разработал методологическую основу для естественнонаучных исследований — «перенос акцента от наблюдений к выявлению возможной причины, логическое выведение одной единственной причины среди множества вероят-

<sup>171</sup> Цит. по: Крылов А.Н. Комментарии к «Началам» И. Ньютона // Ньютон И. Математические начала натуральной философии / Пер. лат. А.Н. Крылова. М.: Издательство ЛКИ, 2008. С. 502 (примечание 179).

<sup>172</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 837.

<sup>173</sup> Кайпер А. Христианское мировоззрение. Лекции по кальвинизму / Пер. с англ. И. Манцулова и А. Бакулова. СПб.: Шандал, 2002. С. 133, 134.

<sup>174</sup> Там же. С. 136, 137, 139, 155 (*курсив мой*).

<sup>175</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 207.

ных причин, последующая ... демонстрация первоначального явления»<sup>176</sup>. Микаэл Местлин (Michael Maestlin, 1550–1631), астроном-исследователь, самый влиятельный учитель Кеплера, его покровитель и друг, добавляет существенную деталь: он настаивает на том, что *точность* в измерениях и правильное использование математических методов *совершенствуют* познание Господа и Его Провидения<sup>177</sup>. Отсюда, из этих протестантских эпистемологических принципов, исходила претензия нововременной науки на истину — открыть замысел Господа, по которому устроен мир. Отсюда эмпирическое наблюдение устанавливалось в качестве *одного* из способов, которым стирается слой ошибок, не дающих возможности человеку признать истину. Другим способом полагалось образование<sup>178</sup>.

Меланхтон почитался как великий реформатор в области образования в Германии. Влияние его идей относительно естественной философии и Божественного Провидения создавало особую познавательную модель в лютеранских университетах. По мнению канцлера Тюбингенского университета Якоба Хеербранда (Jacob Heerbrand, 1521–1600), который преподавал теологию как Местлину, так и Кеплеру, «естественный мир является книгой природы, которую следует читать параллельно со Священным Писанием, чтобы познать Господа и его творение»<sup>179</sup>. Так интеллектуальные ресурсы, полученные в результате обучения лютеранской теологии, составляли систему исследовательской аргументации, вытеснявшую спекулятивные схемы средневековья, которые базировались на «божественной» причинности или каузальности «естественных мест».

Педагогическая программа аскетического протестантизма фундирована стремлением к *эмпирическому* исследованию установленных Богом законов природы; отсюда проистекает склонность этой программы к математическим и естественным наукам, к реальному обучению. Упор в пуританских Неортодоксальных академиях — школах университетского статуса, которые были открыты в разных местах Английского королевства, делался на науку и технологию. Важное место в учебных программах занимали механика, гидростатика, физика, анатомия, астрономия<sup>180</sup>. Протестантские университеты континентальной Европы и Новой Англии уделяли значительно большее внимание научным и утилитарным предметам, нежели католические заведения<sup>181</sup>. Протестантские педагоги Англии и Европы, в ряду которых выделялись Сэмюэл Гартлиб, Ян Амос Коменский, Чарлз Мортон, Петр Рамус, Август Герман Франке, включали преподава-

<sup>176</sup> Barker P., Goldstein B.R. Theological Foundations of Kepler's Astronomy. P. 95.

<sup>177</sup> Ibid. P. 93, 97.

<sup>178</sup> Ibid. P. 95.

<sup>179</sup> Ibid. P. 96.

<sup>180</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 813.

<sup>181</sup> Там же. С. 813, 814.

ние науки, технологии и мастерства как в университетское, так и в среднее школьное образование. Школы пиелистов в Германии подготовили почву для Real schulen — реальных училищ. Направление развития учебных заведений прочерчивалось к физико–механическим коллегиям, фабричным и экономико–математическим реальным школам<sup>182</sup>. Многочисленные статистические исследования показывают, что в XIX веке в составе школ, обеспечивающих научное и техническое обучение, протестанты составляют растущую долю в ученическом составе, в то время как классическое и теологическое образование представляло интерес для католического населения<sup>183</sup>. Вебер приводит такие интегральные оценки. В 1885–1891 годах в Пруссии, Баварии, Вюртемберге, Рейнских землях, Венгрии процент католиков в средних школах был на 1/3 ниже их доли в населении, в то время как протестантов — на 1/3 выше<sup>184</sup>. Кальвинизм действительно таил в себе семена современного научного образования.

То, насколько мощно пуританское воспитание заряжено атрибутами буржуазной культуры и целевыми устремленностями индивида показывают не только многочисленные исторические примеры, но и образовательная действительность нашего времени. Исторические реминисценции пуританизма явственно читаются в образовательной статистике, собранной А.В. Сикурел и Дж.И. Китсус во второй половине XX века в Лейкшоре (США). Их исследование, о котором мы будем говорить ниже, посвящено изучению организационной предустановленности академической мобильности, возникающей как результат внутренних предпочтений педагогического корпуса<sup>185</sup>. Последние фальсифицируют принцип равноправия образования, создавая латентную систему предпочтений и сдерживания в обучении при продвижении учащихся к более высоким ступеням образования, в частности, из школ в колледжи. Данное исследование, таким образом, напрямую не связано с рассматриваемым здесь «пуританским» вопросом, что представляется существенным аргументом в пользу непредвзятости извлекаемых из него «побочных» фактов.

Наставница американской средней школы в Лейкшоре (Lakershore High School) по просьбе интервьюера составила иерархию «лидерства», в которой были задействованы семь социальных типов обучающихся. При этом отнесение к социальному типу не коррелировало с классовой принадлежностью последних. Интересно, что наставница школы определила *социальную стратификацию* учащихся в очень плюрастической манере. Ее оценивание, по–видимому, основано на комбинации параметров, определяющих степень

<sup>182</sup> Там же. С. 811–819.

<sup>183</sup> Там же. С. 819–822.

<sup>184</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 109.

<sup>185</sup> Cicourel A.V., Kitsuse J.I. The School as a Mechanism of Social Differentiation // Power and Ideology in Education. New York, Oxford University Press, 1977. P. 284–289.

участия в школьных и внешкольных *общественных* мероприятиях (используются такие термины, как «стремление», «негативное отношение», «уход от участия»). Наиболее высокий статус получила группа, члены которой принадлежали к Молодежной христианской организации, поскольку «они на переднем плане во всех школьных мероприятиях, они лидеры. Большинство из них живет в Лейкшоре. Они относятся к пресвитерианской церкви, хотя, возможно, и к методистской» (и та, и другая являются разновидностью пуританизма). Всего данные приводятся по 89 учащимся. Вследствие частичного отсутствия информации по ряду характеристик «объем» лидирующей группы можно оценить в пределах от 18 до 23 человек.

Преподавателями и наставниками школы в Лейкшоре широко используется категоризация успехов учащихся, распределяющая их по следующим пяти уровням: «отличник» («Excellent student»), «нормально успевающий» («Average achiever»), «недоуспевающий» («Underachiever») — те, кто занимаются ниже уровня своих возможностей, «переуспевающий» («Overachiever») — те, кто занимаются выше уровня своих возможностей за счет своего старания, «случайный учащийся» («Opportunity student») — кому не хватает как способностей, так и таланта. Такая характеристика есть внутренняя интегральная оценка учебной производительности, соотнесенная с когнитивными возможностями обучающихся, так сказать, когнитивно–производительная типизация. Причем уровневая категоризация «успешности» не связана напрямую с оценками обучающихся; она характеризует *степень* реализованности в учебных результатах их когнитивного потенциала.

Сопоставление иерархии «лидерства» с уровнями «успешности» дает следующий результат. Из семнадцати «когнитивных отличников» *двенадцать* принадлежат к пуританской группе, четверо — ко второму социальному типу (представители этой группы готовы «почти на все, ради того, чтобы попасть в первую»), один — к шестому, «обособленному» типу. В «пуританской» группе, кроме того, двое «нормально успевающих» и один «недоуспевающий»; по остальным данным нет. Сравнение параметров когнитивно–производительной типизации всех социальных групп обучающихся средней школы в Лейкшоре показали, что во *второй половине XX* века абсолютно лидирующие позиции занимает социально–разнородная группа выходцев из пуританской общины. Тот же результат первенствования дают формальные оценки — средний балл за девятый класс и рассчитываемая мера способностей обучающихся по методике SCAT<sup>186</sup>.

Вместе с тем исторически, когнитивно существенную роль играет культурное воздержание, накладываемое пуританской аскезой на стиль

<sup>186</sup> SCAT — стандартизированный тест в США, включающий измерение знаний по математике и устный тест для оценки способностей (abilities).

мышления. Вестминстерское исповедание веры гласит: «Делами добрыми являются только те дела, которые Бог заповедовал в своем Святом Слове. Таковыми *не* являются дела, не имеющие подтверждений в Слове, *придуманные* человеком в слепом рвении или совершенные под предлогом хороших намерений» (16.1)<sup>187</sup>. Утилитарно понятое добро рождает прагматичный подход к общественной жизни. Пуританская культура пропитывается когнитивно-аскетизированным духом. Так, дозволенный досуг для квакеров включал в себя следующие развлечения: «посещение друзей, чтение исторической литературы, *математические и физические опыты*, садоводство, беседы о событиях в жизни общества и во всем мире и т.п.»<sup>188</sup>. В Женеве, где 23 года правил Кальвин (1541–1564), возбранялись танцы, игры, светские песни, модные прически, светлый костюм; громкий смех подвергался штрафу. Следила за порядком Церковная Консистерия, которой помогала полиция нравов<sup>189</sup>. «Нет ничего более враждебного духу праздников, чем пуританская мораль, — пишет Ж. Батай, — английские пуритане пытались запретить рождественские увеселения и народный обычай Майского дерева»<sup>190</sup>. В конце XVI века усилиями пуританской общины Лондона публичные театры были вытеснены за пределы городской черты, т.к. с пуританской точки зрения театр оказывает развращающее действие на человека. Социально-когнитивный эффект следует оценивать из того, что публичный театр того времени вмещал около тысячи зрителей. В последние годы жизни Шекспира в Стратфорд-на-Эйвоне (около 1616 года) пуританский муниципалитет закрывает театр в этом городе. Ричард Бакстер вопрошал: «Разве не пагубны и не угодны плоти театральные представления и сборники пьес (и разве не отвращают они от более *серьезных* занятий)?»<sup>191</sup>.

Уже в XIX веке в основе конфликта, приведшего к краху промышленную общину Роберта Оуэна в шотландском Нью-Ленарке, лежала все та же утилитарная пуританская мораль. Почти на тридцать лет — с 1800 по 1829 год — Нью-Ленарк стал местом социальных реформ, изменивших условия труда, инфраструктуру жизни и систему образования. Среди компаньонов Оуэна, которые ревностно следили за делами общины и развитием бизнеса, были квакеры У. Алэн и Фостер; в их число входил отец-основатель утилитаризма Иеремия Бентам. В августе 1822 года со-

<sup>187</sup> Вестминстерское исповедание веры. С. 66–67.

<sup>188</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 264.

<sup>189</sup> Чаньшиев А.Н. Протестантизм. М.: Издательство «Наука», 1969. С. 42.

<sup>190</sup> Батай Ж. Границы полезного. Отрывки из неоконченного варианта «Проклятой части» / Пер.с франц. И.Б. Иткина // Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология. С. 256.

<sup>191</sup> Baxter R. Christian Directory. London, 1825. Vol. 1. P. 152. Vol. 2. P. 167.

Цит. по: Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 802 (*курсив мой*).

стоялся инспекционный визит пуритански настроенных собственников. Одним добрым утром в общинную школу, — с иронией пишет А.И. Герцен, — «взошли какие-то два черных шута, в низеньких шляпах, в намеренно дурно сшитых сюртуках... Насупили они брови, видя веселых детей, ... ужаснулись, что маленькие мальчики без панталон, и потребовали преподавание какого-то своего катехизиса. Оуэн сначала отвечал гениально: цифрой приращения доходов. Ревность о Господе успокоилась на время: так как греховная цифра была велика. Но совесть квакеров проснулась опять, и они еще настоятельнее стали требовать, чтобы детей не учили ни танцевать, ни *светскому* пению, а раскольничьему катехизису непременно»<sup>192</sup>.

Ограничение пуританской аскезой духовных измерений индивидуального и общественного существования рождало прагматичную рационализацию рассудка, который начинал относиться к знанию лишь с позиций его «позитивности». Как следствие, такая когнитивная аскеза лишала сил транслогический способ мышления, сужала сферы его дивергентности. Те самые пуританские добродетели индивида, делавшие его психический строй когерентным духу капитализма, такие как бережливость, расчетливость, методичность, сдержанность, трезвость суждений, планомерность, упорядоченность жизни, осмотрительность в соединении с аскетичным стремлением к успеху, принципом «disciplina», силой характера, добросовестностью и т.п., создавали из этого индивида машину для получения дохода, машину, мыслящую в «мертвом» логическом стиле, и в конечном счете машину, *привнесшую в последующее историческое время то понимание рационального, которое исключает и индивидуальное чувство, и человеческие ценности, и его духовный статус*.

Последующее становление техногенного социума показало, что сужение транслогического есть общая тенденция в развитии культуры целей нового и новейшего времени. Она фундирована той силой, захватившей рациональное, которая выхолащивает естество и качества духа; и в этом смысле современный человек обрел непримиримость «физика», убившую человечность «лирика». Такого рода культурогенез, заметил Вашингтон Ирвинг (1783–1859), «предполагает меньшую игру *фантазии* и большую силу *воображения*, поскольку только последняя есть эффективный инструмент в науке, технических открытиях, деловой жизни»<sup>193</sup>. Медленное угасание фантазии человеческого духа в культуре целей стало последствием широко распространившегося стиля инди-

<sup>192</sup> Герцен А.И. Былое и думы // Герцен А.И. Сочинения в четырех томах. Том 3. Былое и думы. Части 6–8.. М.: Правда, 1988. С. 208, 522.

<sup>193</sup> Цитируется по: Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 264.

видуального бытия, который цели жизни располагает в недостижимом будущем, а человеческое настоящее оставляет жить *собой* лишь во сне их миражей.

Вершинин в «Трех сестрах» Чехова говорит, что «через двести, триста лет жизнь на земле будет невообразимо прекрасной, изумительной. ... и если ее нет пока, то он <человек> должен предчувствовать ее, ждать, мечтать, *готовиться* к ней». Последовавшее вслед за этим уточнение Таузенбаха очень существенно для понимания производимого культурой целей эффекта отложенного существования — «чтобы участвовать в ней теперь, хотя издали ... *нужно работать*». Под занавес пьесы лейтмотив «отложенного существования» звучит в словах одной из трех сестер — Ирины: «Придет время, все узнают, зачем все это, для чего эти страдания, ... а пока надо жить..., надо работать, *только работать*»<sup>194</sup>.

Состояние отложенного существования психически созвучно кьеркегоровскому «отчаянию, не признающему самое себя»<sup>195</sup>, которое он исследовал в трактате «Болезнь к смерти» (1849). Внутреннее «я» здесь «туманно основывает себя на некоторой всеобщей абстракции и все время возвращается туда (будь то идея государства, нации и т.п.) или же ..., будучи слепым по отношению к самому себе, видит в своих свойствах и способностях лишь некие энергии, проистекающие из плохо объяснимого источника, принимая свое Я в качестве загадки, противящейся любой интроспекции»<sup>196</sup>. Такое состояние «по сути является уничтожением всякого духа, простой *растительной* жизнью или же жизнью *умножаемой*, основой которой все так же остается отчаяние»<sup>197</sup>. Кьеркегор ставит психокультурный диагноз своему времени, когда говорит: «Именно в таком неведении человек менее всего сознает свою духовность. ... Это отчаяние, не признающее самое себя, чаще всего встречается в мире»<sup>198</sup>, в том мире, в котором «люди менее всего боятся ошибаться»<sup>199</sup>, пряча свой страх в чувственных миражах придуманных целей.

Таким образом, в пуританах эпохи Реформации воплотился переходный тип массового индивида — продукт трансформации культуры ролей в культуру целей, причем тип, который производит эту новую

<sup>194</sup> Чехов А.П. Три сестры // Чехов А.П. Сочинения: в четырех томах. Том четвертый. Пьесы. Водевиль. М.: Правда, 1984. С. 446, 498 (*курсив мой*).

<sup>195</sup> Кьеркегор С. Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет / Пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.И. Исаева. М.: Республика, 1993. С. 280.

<sup>196</sup> Там же. С. 280, 281.

<sup>197</sup> Там же. С. 280 (*курсив мой*).

<sup>198</sup> Там же.

<sup>199</sup> Там же. С. 279.

культуру посредством аскетического профессионального служения, становясь по мере ее развития машиной по производству материальных благ. Этот пуританский культурный тип ищет эффективные способы профессионального служения Богу и обретает тем самым интенциональную спектральность в способах открывания мира и функционирования в своем бытии. Однако он теряет на таком пути мощь духовную, поскольку транслогическое в его мышлении надевает на себя узду культурной утилитарности.

Предваряя дальнейшее, следует заметить, что современная культурная миссия творцов когнитивной Реформации призвана осуществить переход от сегодняшней культуры целей к грядущей культуре когнитивных ролей, что противоположно историческому действию их религиозных *vis-à-vis*. Социоэкономический статус и сложность знания в наши дни устанавливают особые, духовные требования к его когнитивному производству, которые обусловлены творческой глубиной психического строя личности. *От новой культуры знаний исходит требование к развитию транслогического мышления в максимально полном объеме духовной жизни индивида и общества.*

### ГЛАВА 3. СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ «РУБИКОН»

«Буддисты верят, что каждый из нас прожил бесконечное число жизней. Бесконечное в прямом смысле слова: у него нет предела, это число без начала и конца, что—то вроде трансфинитных чисел в современной математике у Кантора. И каждый сейчас — ведь любой миг — это центр — находится в самом центре подобного бесконечного времени».

*Хорхе Луис Борхес<sup>1</sup>*

«Идеи находят свой путь тогда, когда серьезность существования дает им силу».

*Карл Ясперс<sup>2</sup>*

#### Переходы: культура целей и культура ролей

Культура целей выстраивает развитие техногенной цивилизации в русле радикальной кальвинистической доктрины, когда «деятельность направлена не на выполнение какой—то определенной поставленной задачи, а на выяснение будущего; причем с ссылкой на то, что это будущее не подвластно человеческому контролю, а предопределено заранее и не зависит от деятельности человека»<sup>3</sup>. Желание соответствовать этому неясному будущему — сила, которая конституирует в технокультурах безудержное производство и потребление. Она же имплантирует в образовательные системы неконтролируемый педагогический эксперимент, который оправдывается концепцией инновационного обучения, полагающей, что предвосхищение будущего есть смысл жизни современных образовательных сообществ, концепцией, озвученной в 1978 году в докладе Римскому клубу и являющей собой пример реализованной стратегии культуры целей.

Продуктивность как одна из высочайших моральных ценностей, утвержденных Новым временем, придает духовным содержаниям личности статус вторичности, а культуры этносов все более пытается сделать памятниками уходящего прошлого. *Синтетическая* культура, порожденная идеей продуктивности, объединяет под штандартами общих целей экономически активных индивидов в социальные кластеры.

<sup>1</sup> Борхес Х.Л. Думая вслух. Бессмертие / Пер. с исп. Б. Дубина // Борхес Х.Л. Сочинения в трех томах. Том 3. М.: Полярис, 1997. С. 282.

<sup>2</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 57.

<sup>3</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. С. 116.

В Новейшем времени культура целей производит свою коконизацию общества, замещая в его верхушке аристократические сословия кланами экономических сообщников. Она создает *стагнирующее* синтетическое культурное наполнение, в котором самодовольное бытие индивида техногенной цивилизации не обременено враждебными фрустрациями культурно отгороженной от него реальности; в глазах последней он моральный провинциал. Культурное программирование старательно обслуживает целевые интенции индивида и общества, предъявляемые содержания которых скрывают за заботой о *нечто*, обозначаемом словом «прогресс», намерения надэтической социальной и экономической экспансии.

В наши дни надэтическое вершит свое господство, которое создает растущая *внечеловеческая* интеллектуализация техносферы. Объем искусственного последней вытесняет в области маргинального духовные структуры, хранящие в себе культурный опыт прошлого. Человеческий дух элиминируется технологической репрессией — «... социальные, генетические и другие виды технологий превращают все свойства человеческой личности, включая моральные ценности когда—то считавшиеся незыблемыми, в управляемые переменные»<sup>4</sup>. Такая надеэтическая управляемость рождает особую гомогенность психического наполнения субъектов ее экспансии — качество, обозначенное Г. Маркузе как одномерность личности. Ценности искусственной жизни формулируют прагматическую стратегию деятельности, аксиотическая ось которой суть теодицея культуры целей, где «благое» и «разумное» согласуются от имени иезуитской максимы «цель оправдывает средства». Сомнительные инструменты, входящие в арсенал такой стратегии, всячески маскируются и псевдоэтически облагораживаются.

Середина XIX века — некое промежуточное состояние в развитии европейской культуры целей: уходит в прошлое когнитивно рафинированное бытие протестантских добродетелей, все более проявляются истинные стигматы буржуазного порядка. С высоты трех минувших столетий новой истории философствующий разум в теоретических построениях, воплощающих динамику жизни настоящего, стремится снять покровы таинственности с грядущего, справедливо замечая, «что никакое время не было столь расторопно, как наше, в создании мифов рассудка»<sup>5</sup>.

В трактате С. Кьеркегора «Болезнь к смерти» разворачивается диалектика необходимого и возможного, которые *встречаются* в реальности, бросая свет истины на внутреннее движение культуры целей. Временное перетекание духовного бытия этой культуры из одной онтической формы в другую может быть опосредовано через диалектику крайностей, которые

<sup>4</sup> Геллнер Э. Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 245.

<sup>5</sup> Кьеркегор С. Понятие страха. // Кьеркегор С. Страх и трепет. С. 147.

есть «отчаяние возможности» как недостаток необходимости и «отчаяние необходимости» как недостаток возможности.

Состояние *становления* буржуазного духа отпечатано в первой из этих двух крайних форм, когда «сфера возможного непрерывно разрастается. ... Возможности становятся все более и более напряженными, не переставая, однако, быть таковыми, то есть не становясь действительными». Тогда «я» устремляется вперед и теряется в возможном», поскольку возможное — это кривое зеркало самого себя, «это поразительное зеркало, которым можно пользоваться только с крайней осторожностью и предусмотрительностью»; но в реальности, «в конце концов все рассыпается в песок мгновений»<sup>6</sup>.

Наступившее стагнирующее состояние культуры целей моделируется второй онтической формой — отчаянием необходимости. Здесь культура целей отрицает свое первоначало, которое суть алчущее притязание возможного. Она умерщвляет это первоначало кодексом духовно стерилизованных целей — монументами новой догматики, которые маскируются в *прагматичных* стратегиях общественной рациональности. Такая догматика, освящаемая культом науки и знания, оправдывает разрастающийся недостаток возможности, который равен немоте перед угрожающим будущим, создавая ту атмосферу безвозможности, где как бы и дышать нельзя и все стало необходимостью или банальностью, а индивид есть обыватель вероятного среди царствующих целей обычного хода вещей<sup>7</sup>.

Когерентно социальному перемещению духа культуры в царство возможностей и потере себя в нем осуществляет свое развитие познавательное отношение. Ясперс отмечает, что автономия образования и науки в университете, «однажды учрежденная при церковном, опирающемся на веру порядке истины...», принимает, начиная с конца средневековья, новую форму творческого поиска истины в рамках исследования. С развертыванием современных наук она превращается в борьбу за истину в ситуации *множества возможностей*<sup>8</sup>. Специализация познавательного отношения уничтожает обозримое единство наук, «сознание сплоченности в одном единственном общем духе», универсальность академических позиций. «Университет превращается в агрегат средних специальных учебных заведений», лишь организационно охватывая их. Наука расщепляется в пыль частных исследований, научное знание — в бриколаж фрагментарных фактов, содержание образования — в бесконечный набор несвязных сведений.

Динамика самоидентификации в культуре целей представляет собой производную текучести ее бытия из формы абсолюта возможного в форму

<sup>6</sup> Кьеркегор С. Болезнь к смерти. С. 273.

<sup>7</sup> Там же. С. 274–276.

<sup>8</sup> Ясперс К. Идея университета (1961). С. 16, 10 (курсив мой).

абсолюта необходимого и может быть высвечена через кьеркегоровскую типизацию экзистенции: от «отчаяния–неведения» через «отчаяние–слабость» к «отчаянию–вызову».

В *отчаянии–неведении* индивид — жертва верховенства возможного — обладает особым рода чувственностью, которая порождена целевой устроенностью его душевного уклада. В своих способах открывания мира он не ищет дороги к самости, не осознает себя как нечто имманентно особое. Его экзистенция — лишь диффузная устремленность во вне как в границах здесь–бытия, так и во времени, т.е. некая имманентно–темпоральная отодвинутость существования от сокрытой, неосознаваемой индивидуальности. Аподиктический модус целевой устремленности жизни индивида есть внутреннее отвержение знака истины в отношении к ошибкам здесь–бытия, которые он отдает под суд вечности. Тем самым в ригоризме возможностей, «в противоположность Сократу, люди менее всего боятся ошибаться»<sup>9</sup>.

Однако, такое диффузное «я» неспособно к продолжительным эффективным действиям в открывании здесь–бытия культуры целей. Его поверхностная рефлексия ищет в зависимости от обстоятельств иное «я», которое как бы берется напрокат. Таким образом *отчаяние–слабость* создает фантом индивида, его «влюбленность в иллюзию, согласно которой такая перемена будет для него столь же легкой, как и перемена платья»<sup>10</sup>. Этот переходный тип по мере развития культурной стагнации общества целей уступает перед лицом растущей ответственности место изолирующемуся «я».

Экзистенция изолирующегося «я» проявляется как *отчаяние–вызов*. Индивид, увлекаемый честолюбием и гордыней, отвергает примитивный опыт экзистенциальной костюмерной и стремится стать творцом собственного «я». Он «внутренне изолирует себя как некий отдельный мир, заключенный в герметизме»<sup>11</sup>. Отсюда «его действие всегда остается внутри гипотезы. ... подобно Прометею, бесконечно негативное Я чувствует себя пригвожденным к такому внутреннему рабству»<sup>12</sup>. Но он надеется «сообщить своим предприятиям бесконечный смысл и интерес, тогда как он, по существу, *просто ставит опыты*»<sup>13</sup>.

И этот последний тип по существу есть психологический набросок портрета современного индивида — продукта культуры целей; набросок, сделанный С. Кьеркегором полтора столетия тому назад. Через двадцать лет после кьеркегоровской типизации экзистенции Ф.М. Достоевский создал своих «Бесов». По ходу переделок текста в развертывании сюжетной линии

<sup>9</sup> Кьеркегор С. Болезнь к смерти. С. 279.

<sup>10</sup> Там же. С. 287.

<sup>11</sup> Там же. С. 303 (курсив мой).

<sup>12</sup> Там же. С. 300.

<sup>13</sup> Там же. С. 299 (курсив мой).

вырисовываются типы будущей трагедии русской истории. В их кристаллизации угадывается движение имманентной силы транслогического. Нечаевщина послужила лишь толчком к грозному пророчеству, исторгнутому духом русского литературного гения. «Бесы» высветили через фигуру Ставрогина кровавую драму русской интеллигенции, влюбленность в иллюзию которой духовно питала и провоцировала социальную бесовщину. И тот «предсмертный туалет», который угадывался вдали, уже не походил на легкую перемену экзистентного «платья».

До недавнего времени массовый индивид когнитивно существовал как природная часть техногенного социума, который доставлял ему синтетические удовольствия, не требующие для их успешного «органического» усвоения привлечения этнокультурного строя личности. Такого рода «природная» вложенность в сочетании с внутренним герметизмом элиминировала в общественных системах образования и экспериментаторство «новых» школ начала прошлого века, и инновационные претензии адептов синтетической культуры целей его конца. «По иронии судьбы школы начала XXI века скорее более схожи со школами 40–х и 50–х годов прошлого столетия, нежели со школой 70–х, они более сдержанные, менее восприимчивы к новым идеям, веяниям, их педагогические методики плохо подготовлены к восприятию абсолютно нового мира»<sup>14</sup>.

Прагматика жизнедеятельности современных социальных кластеров сформирована целевыми устремленностями. В основу сознательного поведения их участников положен ансамбль стратегий достижения системы унифицированных целей, стратегий, требующих обеспечения четкими процедурами, ведущими к успеху. Такого рода культурная ситуация должна обслуживаться образовательной системой, которая вне зависимости от учебного заведения способна предоставлять ученикам из одного социального кластера структурно-инвариантный и предметно-унифицированный знаниевый комплекс. Последний вследствие предзаданности когнитивных рекомендаций в культуре целей не может быть ничем иным, как догматическим сводом «полезных» фактов и правил связывания их в простейшие инструментальные цепочки.

Отсюда устанавливается основной культурный принцип господствующей унифицированной школы — создавать синтетический знаниевый комплекс индивида. Отсюда проистекает навязчивое стремление к стандартизации учебного действия, представление образования как процесса обретения нужных социальных инструкций (трансляция), понимание результата воспитания как рецептурного поведения, а образовательный мобильности как когнитивной свободы в выборе одной из стратегий, закрепленных в статусе социального кластера — свободы-иллюзии, порожден-

<sup>14</sup> MacBeath J. Schools for communities. P. 132.

ной целевой множественностью индивидуального бытия. По сути дела такое образование *nolens volens* культивирует *случайную* индивидуальность, поскольку по-настоящему не воспитывает и не образует своих учеников, жизнь которых, как и у кьеркегеровских эстетиков-аристократов, «просто поражает своей безграничной разбросанностью»<sup>15</sup>.

### Этос науки: социокognитивное расщепление

Почему транслогическое рациональное чувство, подобное тому, которое силой протестантской этики вело веберовских пуритан по пути накопления богатства, не позволяя использовать его вне пределов аскетической необходимости, но включая все в новый и новый экономический оборот, почему это авторитарное чувство не может обрести свое очередное рождение, свою новую дубликацию в тех социальных коалициях, которые формируются сегодня в сферах производства знаний?

Социальные коалиции, создающие и использующие в качестве нового богатства знание, способны наследовать у научных сообществ не только культурный ритуал, но и этические предписания, освященные многовековой традицией культа знания. *Моральный идеал* хранителей и служителей знания обладает высокой степенью когерентности с пуританским этосом. Нормы *идеального* научного сообщества предписывают последовательность, систематичность, нестяжательство, веру в авторитеты, служение истине, следование когнитивной надежности, дух исследования, etc., т.е. то, что характеризует моральный комплекс — враг мамоны, сфокусированный прежде всего на *результативность* производства знаниевой продукции. Такое наследие диссонирует с доминирующими в сегодняшней культуре целей ценностями, однако именно оно наиболее когерентно созданию эффективных ролевых композиций, обслуживающих современную экономику, «работающую» на знаниях, которая приходит на смену техноэкономике. Отсюда исходят социальные эффекты того же культурного порядка, что были зафиксированы М. Вебером, когда «исторически кальвинизм явился одним из факторов воспитания «капиталистического духа»<sup>16</sup>; эффекты, которые обзаны транслогической рациональности новых пуритан. Отсюда, в ином повторении, черпает свои психокультурные силы новое социальное измерение — *технологос*, представляющий в обличье когнитивной Реформации. Так рождается *иной* круг и *новое* начало; в них живут свои возможности самоидентификации, свое негативное и позитивное. Нечто подобное производят различные типы «художественной воли» А. Ригля, создающие

<sup>15</sup> Кьеркегор С. Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал. // Кьеркегор С. Наслаждение и долг / Пер. с дат. П.Г. Ганзена. Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 1998. С. 232.

<sup>16</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 119.



несоизмеримость эпох в искусстве, — концепция оппонирующая позитивистским представлениям о «прогpессе» эстетических форм<sup>17</sup>.

Экзистенциальная когерентность жизни создателей религиозной Реформации и ее грядущего *vis-à-vis* — Реформации когнитивной — располагается в сфере духа и в производящих новую жизнь элементах социальной структуры. Проводя параллели влияния «производящего» этоса на жизнь в ее социальных и экономических измерениях, нельзя не заметить, что религиозные нормы первых пуритан стояли в *комплементарном* отношении к материальным факторам их экономического бытия. Культура нашего реформационного времени действует иначе. Этос науки инкорпорируется в экономические кластеры как *внутренний* элемент системы, *непосредственно* обслуживающей создание нового знания.

Дух пуританских религиозных сект был вытеснен ценностями экономической жизни, в создании которой он принял самое непосредственное участие. Кальвинизм, соединив экзистенциальную цель христианства с производимостью жизненных благ, легитимировал социальные и экономические претензии индивида. Проекция христианского Спасения в профанное существование окрасила в сакральные цвета меркантильную устремленность к статусу, славе, богатству. Роли стали подвижны и текучи, а цели множественны, но неизменны. Последние выросли в культурный гегемон поведения.

Однако, когда дух науки приходит в экономическую жизнь через ее производственную доминанту, он выдвигает требования, от которых последняя не в силах отказаться. Конечно, наука социально и культурно вложена в общество; отсюда, общество индуцирует свои правила игры в науку. В свою очередь наука «создает» общество, в которое она вложена. Однако делает это исторически по-разному. Ранее влияние науки на общество транслировалось через произведенный и культурно технологизированный продукт, через последствия научных инноваций — будь то ядерный гриб или стволовые клетки. Ситуация меняется, когда наука начинает создавать социальный и культурный каркас общества. Когда современная наука используется для генерации *жизненно* важных структур жизни, она через те социальные структуры, которые создает, начинает перестраивать общество. Более того, наука обретает способность приспособлять социальную и экономическую структуру к своему динамично меняющемуся состоянию. Если раньше говорили, что *побочные* продукты развивающейся технологии — политические, социальные, экономические — «оказывают разнообразное *воздействие* на структуры общества в целом»<sup>18</sup>, то сейчас эти продукты взяли на себя роль инструмента радикальной трансформации социума. Таким образом

<sup>17</sup> *Малинкин А.Н.* Примечания и комментарии // Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. СПб.: Наука, Университетская книга, 1999. С. 216.

<sup>18</sup> *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 785.

функционирование социальной среды переходит от порядка, когда социальная структура осуществляла утилизацию науки в целях, отделенных от ее интересов, к культурно обратной ситуации, в которой наука обретает растущую силу к утилизации необходимых частей социальной структуры в целях, диктуемых внешней логикой своего развития. Еще в 1975 году В.С. Библер отметил тенденцию современной научно-технической революции, которая превращает социум малых групп, занятых, в частности, в научном производстве, «в основную социальную ткань человеческих отношений»<sup>19</sup>.

Психокультурные изменения следуют за тем, как создание и продвижение знания выходят на уровень *первостепенной* задачи общественного развития. Когда говорят не о человеке и его коллективах, а об инновациях и экономическом росте, мы замечаем, что наука формирует ценности и интересы в русле своего, исключаящего человека развития. Общество и индивид становятся тенью научного производства, равно как ранее они были тенью производства фабричного. Так изменяются социальные последствия и сфера притязаний науки.

Главная социально-стратифицирующая сила современной науки — это когнитивная предрасположенность к производству знания. Теперь ролевая мобильность сковывается не столько профессиональными и образовательными требованиями, сколько природными достоинствами, в ряду которых способность к тому или иному типу знаниевого творчества становится определяющей. Социально и экономически культурная ситуация оказывается подобной средневековому «царству крови», а ролевое служение демонстрирует аутентичность «знаниевым» вызовам времени и детерминирует целевые устремленности; психокультурная функция последних отходит на второй план. Равно, как ранее пуританские общины становились бизнес-корпорациями, так сегодня научные сообщества, находящиеся на острие инновационного процесса, преобразуются в экономические кластеры. Первые изжили свой пуританский дух, вторые вынуждены ему верно служить — теперь их конкурентоспособность зависит исключительно от производящего знание и технологию человеческого ядра. И это ядро составляют люди науки, этос которой обуславливает правильные, а следовательно, эффективные формы их существования. Этос науки, — по определению Р.К. Мертона, — «это аффективно окрашенный комплекс ценностей и норм, считающийся обязательным для человека науки»<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> *Библер В.С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). С. 260 (примечание 1).

<sup>20</sup> *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. С. 769.

В другом месте Мертон дает такое определение: «Под этосом науки подразумевается эмоционально окрашенный комплекс правил, предписаний, нравов, представлений, ценностей и ощущений, которые считаются обязательными для ученого». Там же. С. 755.

Производящая функция знания формирует особую социальную структуру, которая предоставляет институциональный контекст<sup>21</sup>, обеспечивающий наибольшую полноту развития инновационной науки. Социальный контекст, который ранее с макросоциологической точки зрения рассматривался как «внешний» по отношению к научному сообществу, но поддерживающий с ним густую сеть взаимодействий<sup>22</sup>, сегодня поглощает научные коллективы в особых формах производственной организации. В наиболее общем виде новые экономические кластеры объединяют научные исследования и разработки, финансовый капитал, производство и политическую власть. Здесь сфера этоса при взаимодействии научных и коммерческих форм жизни — это дорога с двусторонним движением. Б.И. Пружинин отмечает, что в последнее столетие нарастают процессы ведущие к разрушению экзистенциально-культурных механизмов, которые поддерживают научно-познавательную деятельность и обеспечивают ценностные ориентации ученых<sup>23</sup>.

Научная деятельность способна удовлетворять не только когнитивным ценностям<sup>24</sup>. В рамках одной институциональности «ученые могут быть мотивированы самым разным образом: бескорыстной страстью к познанию, надеждой на извлечение экономической выгоды, активной ... любознательностью, агрессией или конкуренцией, эгоизмом или альтруизмом». Следовательно, уровни институционального и мотивационного анализов должны быть разделены<sup>25</sup>. Однако, совершенно очевидно, что доминирующая поведенческая модель, даже существуя в своей полноте идеально, в умах авторитетной группы, оказывает решающее влияние на формирование существенных элементов социальной структуры. Мертон говорит в этом контексте об отличительном образце институционального контроля над широким спектром мотивов<sup>26</sup>. В докладе, прочитанном в 1937 году на конференции Американского социологического общества, он охарактеризовал чувства, воплощенные в этосе науки «такими понятиями, как интеллектуальная честность, неподкупность, организованный скептицизм, бескорыстность, безличность»<sup>27</sup>. Доминирующая поведенческая модель, стоящая за таким содержанием научного этоса, репрезентирует образ исследователя, ищущего корысть лишь в удовлетворении познавательного интереса. Сформированная в средневековых монастырях, когда знание принадлежало лишь

<sup>21</sup> Там же. С. 770.

<sup>22</sup> Агацци Э. Переосмысление философии науки сегодня / Пер. с англ. Д.Г. Лахути // Вопросы философии. М.: Наука, 2009. № 1. С. 47.

<sup>23</sup> Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. С. 95.

<sup>24</sup> Там же. С. 51.

<sup>25</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 744.

<sup>26</sup> Там же. С. 778.

<sup>27</sup> Там же. С. 756.

Богу и не могло быть средством наживы, эта этика «благочестивой нищеты» ассимилировалась нововременной наукой и вместе с ее замкнутыми коллективами вошла в эпоху радио, электричества и атома.

Сама по себе внутренняя жизнь науки полна апорий. Рациональный критицизм сталкивается в ней «с многочисленными и многообразными проблемами коммуникации между оппонентами», — пишет В.Н. Порус<sup>28</sup>. «Ученые могут усваивать кастовые стандарты и закрывать доступ в свои ряды тем, кто обладает низшим статусом, независимо от того, каковы их способности и достижения», — замечает Р.К. Мертон<sup>29</sup>. По мнению Х. Ортеги-и-Гассета, «человек науки — это форма человеческого существования столь же ограниченная, как и любая другая, и даже больше, чем это можно себе представить»<sup>30</sup>. Когнитивная зависимость науки от научного сообщества есть не просто провокационная «выдумка Куна»<sup>31</sup>. Ее парадигмы образуют замкнутые сферы теорий, которые «всегда выстраиваются вокруг «догматически» усвоенных идей интеллектуальной элиты». Концепция эволюции науки, разработанная С.Э. Тулмином, ставит качество научной рациональности в зависимость «от мнений и убеждений лидеров соответствующих направлений и школ»<sup>32</sup>. Однако вся эта этически пестрая жизнь науки, проходившая в разных культурных контекстах разных времен, пусть зачастую и смутно, но все-таки имела ввиду доминирующую поведенческую модель «бескорыстного исследователя».

Сегодня поведенческая модель «бескорыстного исследователя» подвергается решительной деконструкции в системе новой науки, которая становится ядром сложных инновационных кластеров. Э. Агацци говорит, что отрицательные последствия жизни современной науки диктуют научному исследованию интересы экономической и политической власти<sup>33</sup>. Ученый если не сам, то опосредовано должен принимать руководящие указания экономической целесообразности, социальной эффективности и политической ангажированности, причем эти указания встроены теперь непосредственно в стоящую перед ним исследовательскую задачу так, что влияют на время, методы решения и качество научного результата.

П. Бурдьё анализирует специфический вид символического и культурного капитала, который распределяется в научном поле. Научный капитал основан на знании и признании; он является властью, функционирующей как вид кредита. В его составе — не только признание, получаемое за открытия, изобретения, решение научных проблем, но и административный

<sup>28</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. С. 15 (примечание 14).

<sup>29</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 773.

<sup>30</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. С. 94.

<sup>31</sup> Агацци Э. Переосмысление философии науки сегодня. С. 47.

<sup>32</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. С. 197, 183.

<sup>33</sup> Агацци Э. Переосмысление философии науки сегодня. С. 49, 51.

контроль над социальными ресурсами поля — посты, финансирование, участие в комиссиях и т.п., формы объективации в виде оборудования, инструментов, знаний и умений. Тогда поле науки предстает как арена борьбы за сохранение или изменение структуры распределения научного капитала, где сталкиваются научный (аргументация) и ненаучный (политическое и административное влияние) способы решения. Проблема усугубляется крайне слабой в наши дни автономией науки по отношению к политической, экономической и религиозной власти, в том числе власти государственной бюрократии, которые гарантируют науке минимальные условия независимости<sup>34</sup>.

Мертон выделял четыре институциональных императива в этосе современной ему науки: *универсализм* — безличные критерии легитимации знания; *«коммунизм»* — обобществление производимого знания; *незаинтересованность* — поиск истины как мотив, элиминирующий внешние стимулы; *организованный скептицизм* — исследовательское отношение к фактам и пренебрежение недоказанным<sup>35</sup>. В наши дни институциональный контекст изменяется *самой* наукой в генетическом плане, а именно, научные коллективы приобретают жесткую встроенность в локусы сложной социальной структуры, работающей на производство знаний. Этические интервенции, происходящие в таких интегрированных системах, взаимноизменяют ценности и поведенческие нормы. Моральный комплекс «бескорыстного исследователя» трансформируется новыми институциональными рамками. В их ряду: жесткие иерархии в организации и принятии решений; контроль над коммуникациями — закрытые лаборатории, отложенные публикации; коммерческая политика — рост прибыли и конкуренции; социально-политический заказ — поддержка и стимулирование определенного вида исследований. Этические изменения уже нельзя классифицировать как «социальное давление на автономию науки», «акцент на утилитарность» или «общий тон антиинтеллектуализма»<sup>36</sup>. Наука по своей сущности есть далеко не только когнитивное предприятие, в ее современную природу включено «непреодолимое переплетение ... с техникой, густая сеть отношений техники и технологии с промышленным производством, значительное социальное воздействие этого производства, а также политические и этические последствия всего этого»<sup>37</sup>. Это другая реальность науки, за которую она несет ту же долю ответственности, что и общество, которое она меняет и которое позволяет ей это делать. Это новая внечеловеческая форма жизни, которой начинают жить человеческие коллективы.

<sup>34</sup> Маркова Ю.В. Пьер Бурдьё. Наука о науке и рефлексивность. Курс в Коллеж де Франс в 2000–2001 годах / Реферат // Социологическое обозрение. М., 2003. Том 3, № 1. С. 42, 41, 43, 38.

<sup>35</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. С. 770–781.

<sup>36</sup> Там же. С. 754, 753.

<sup>37</sup> Агацци Э. Переосмысление философии науки сегодня. С. 50.

Следует заметить, что *только* логическая рациональность буржуазного рассудка, ищущая свои экзистентные основания в индивидуальных и коалиционных выгодах от реализации коммерческих предприятий, неспособна породить производительные силы социума, существование которого основано на создании и эксплуатации знаний. *Просто* качество жизни и ее блага не находят себя в виде достаточного стимула для творческой продуктивности — основе всякого производства знаний. «*Страстно* серьезное отношение к своим обязанностям на всю жизнь»<sup>38</sup>, по-кьеркегорски пробуждающее сознание и энергию индивида, — вот экзистентный модус транслогической рациональности сегодняшних создателей культурного будущего, сущностно повторяющий ригористическое требование к правильности жизни, идущее от библейского Иова и веберовских пуритан. Такое требование предъявляет к новым пуританам техногос — общественное устройство, архитекторами которого они призваны стать. Это требование составляет функциональный стержень новых человеческих коалиций, формирующихся на основе природной и культурной расположенности к тем или иным сегментам знания и уровням его производства, т.е., в конечном счете, на основе духовных способностей человека творить новое бытие знания. В расчете на перспективу следует серьезно относиться к замечаниям Фромма, который полагал, что «всепоглощающая страсть к богатству является характерной лишь для отдельных культур, а иные условия могут создать характеры, которые будут отрицать богатство и питать к нему отвращение или безразличие»<sup>39</sup>.

В переходную эпоху конкуренция, которая рождает социальный и экономический деспотизм, обретает новую психокультурную основу. Наряду с мотивом, идущим от инстинктов выживания, она исходит теперь *непосредственно* от сути познавательного действия, устанавливающего новый порядок жизни. Познавательная позиция, ориентированная на поиск нового, — это всегда преодоление сегодняшнего состояния истины. Как минимум она направлена на *противоборство* с самим собой, остающимся в сегодняшнем наличном знании и понимании. Когда новое пришло, сегодняшнее «я» становится помехой. Оно ощущает себя как «я» вчерашнее, повторенное, а значит вторичное. Оно направляет в себя стрелы познавательного остракизма, оно депрессируется через новые эпистемические рубежи, оно отбрасывается и уничтожается. Конкуренция с собой вчерашним делает инвестиции в образ жизни «бескорыстного исследователя» и его коллективов. Такая когнитивная конкуренция, составляющая внутреннюю основу познавательного действия, создающего новое, теперь удел всего общества

<sup>38</sup> Кьеркегор С. Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал. С. 312 (*курсив мой*).

<sup>39</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. С. 35.

и его социальных кластеров, работающих со знанием. Она функционирует подобно кальвинистскому «капиталистическому духу», сформировавшему из пуританских общин высококонкурентные экономические структуры.

Мертон говорит, что демократический порядок интегрирован с этосом науки в одно целое. Конечно, занятия наукой не ограничиваются только демократиями, но полноту ее развития, — полагает он, — доставляет институциональный контекст демократий<sup>40</sup>. Однако, возможна ли социальная организация демократии вне системы исключения свободы? И почему экономические и социальные рычаги, исключая свободу в научной жизни, способны быть менее радикальными и эффективными, чем политические директивы и условия человеческой несвободы? Вместе с тем «демократические коннотации» присуждают науке в качестве *тотального* принципа организации именно демократию. Демократия в обществе говорит о равноправии по отношению к политическому процессу, который заполняет статусные политические страты, опираясь на вотирувание снизу. В науке такой аналог действует относительно познавательного процесса в обратном порядке, а именно, путем локальной баллотировки жюри, состоящее из полномочных представителей статусного уровня, *кооптирует* избранных в его состав. Подобным образом — посредством баллотировки — пуританские общины набирали в свой состав наиболее эффективных индивидов-предпринимателей. И здесь, и там демократические процедуры составляют не доминирующую поведенческую модель, но локальную.

Наука и демократия существуют в несоизмеримых пространствах социальной практики, а следовательно, их несоизмеримость, пусть и по-разному, но все же живет в различных концепциях научной рациональности. Истина их демаркации просвечивает сквозь непримиримость попперовской рациональной критики; но *демократия* — это и *вслушивание*, если, конечно, не иметь в виду горланящую на форумах античную демократию. Их демаркация дает о себе знать в замкнутости лакатосовских исследовательских программ, игнорирующих и фальсифицирующий опыт, и взаимные критические притязания; но *демократия* — это и *компромисс*, и *социальная кооперация*, снимающие во благо действующих акторов непримиримость претензий на истину. Их демаркация пронзительно звучит в фатальности куновских научных революций, сталкивающих парадигмы в удушающих объятиях; но *демократия* — это и *оберегающий от смертельных потрясений способ существования человеческих коллективов*.

Наука в действительности — во многом территория власти идей и авторитетов, разграниченная поместьями интеллектуальных сообщников и когнитивных автократов. Поместья эти охраняются официально признава-

<sup>40</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура С. 769, 770, 774.

емыми на их угодьях дискурсом и научными ритуалами. Идущая отсюда репрессия идей и авторитетов снимает мистификацию демократичности со способов функционирования научных сообществ.

Становящийся мир знаниевого капитала не менее деспотичен, чем мир капитала финансового. В своей новой цивилизационной функции знания не только формируют новую духовность, не только создают новую материальную культуру, они становятся производителем нового социума. И этот новый, *когнитивный бог* сменяет на общественном пьедестале физическую технократию. Эпоха массового дилетантского отношения к знанию сменяется временем, требующим столь же массового «профессионального» привлечения к нему. Отношения к производству знаний начинают определять социальную структуру и место в ней отдельного индивида; наука как основной производитель знаний вступает в сферы политического господства. Отсюда, онтическая задача технолога суть преодоление той парадигмы бытия, которая оправдывает латентную экспроприацию когнитивных ресурсов социума в пользу труда физического; иначе говоря, низложение того положения дел, когда материальные сферы жизни полагают справедливым скрывать свою абсолютную зависимость от сфер творческих и интеллектуальных, сводя производителей последних в массовом сознании до состояния вспомогательных сил, париев, которые есть лишь инструмент указующей экономической воли.

Технологос не готов принять идеализированные черты бэконовского дома Соломона, попперовской республики ученых, либо герценовского справедливого общества, построенного на научных началах, в котором «не пропагандой, а химией, механикой, технологией, железными дорогами она <наука> может поправить мозг, который веками сжимали физически и нравственно»<sup>41</sup>. Технологос не способен *быть* в форме порусовского оксюморона — «нет ничего более *демократичного*, чем *самодержавие* Критического Разума и нет ничего более разумного, чем открытое *демократическое* сообщество *рационально* мыслящих людей»<sup>42</sup>. Е.В. Семенов, главный редактор журнала «Науковедение» (2004) жестко и точно характеризует социум современной науки. «Социум науки, — пишет он, — очень сложный, со своей иерархией, со своими конфликтами, зависимостью, паразитизмом, несправедливостями и т.д. Социум, который характеризуется тем, что он по-прежнему и в настоящее время остался тем же феодальным по структуре, каким был в советское время»<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> Герцен А.И. Былое и думы. С. 365 (*курсив мой*).

<sup>42</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. С.15 (*курсив мой*).

<sup>43</sup> Российская наука и молодежь. Материалы «круглого стола». Выступили: В.А. Лекторский, Е.В. Семенов, А.В. Юревич, А.О. Карпов, Н.Г. Багдасарьян, Е.А. Володарская, Н.Л. Гиндилис, Д.Б. Богоявленская, К.А. Зуев // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 8. С. 4.

В эпистоле, писанной в St. Mary's, Clapham, 3 мая 1853 года, В.С. Печерин весьма негативно ответил на герценовские фантазии избавить наукой род человеческий от невежества и тем самым от пауперизма и рабства<sup>44</sup>. Материальность жизни и наука как воплощение ее тирании, — эта «цивилизация настоящей минуты» — отнюдь не равны духовному миру человеческой культуры, а следовательно, справедливым, разумным и, в конечном счете, правильным формам человеческого существования<sup>45</sup>. На недоуменный герценовский вопрос, последовавший в письме от 4 мая, — «И чего же бояться? Неужели шума колес, подвозящих хлеб насущный толпе голодной и полуодетой?»<sup>46</sup> — ответ был дан через двадцать лет в «Бесах» Ф.М. Достоевского. В метафорической контраверзе Степана Трофимовича Верховенского звучит язвительный парафраз герценовского «И чего же бояться?» — «это телеги, или как там: «стук телег, подвозящих хлеб человечеству» полезнее Сикстинской Мадонны»<sup>47</sup>.

«Мечта о добром и могущественном Разуме, способном управлять миром»<sup>48</sup>, неизменно встретится со своим разочарованием, поскольку логицизированный разум, т.е. тот разум, который философская традиция привыкла писать с большой буквы, обладает безусловным качеством прагматизма. Последнее не способно делать его ни добрым, ни тем более могущественным, когда, например, он встречается с духовной или культурной многомерностью человеческих коллективов. Однако этот прагматизм тотального Разума готов вполне рационально покусаться и на науку, и на собственное существование. Яркое свидетельство тому — в идеях брюссельского конгресса Международной ассоциации рабочих, случившегося в 1867 году и собравшего весьма интеллектуальную публику. Обзор речей и документов конгресса, выполненный Молилари, рисует идеал «обновленного государства», который, в частности, предполагает «обеспечение» полным обучением, имеющим целью уничтожить *ученые чудовищности* и установить равенство умст-

<sup>44</sup> Герцен А.И. Былое и думы. С. 365.

<sup>45</sup> Там же. С. 365, 366.

Замечательно пророчество, высказанное отцом Печориным в далеком 1853 году в этом письме относительно судьбы России: «Россия именно начала с науки, так как вы ее понимаете, она продолжает наукой. Она в руках своих держит гигантский рычаг материальной мощи, она призывает все таланты на служение себе и на пир своего материального благосостояния, она делается самая образованная страна в мире, провидение ей дало в удел материальный мир, она сделает рай из него для своих избранных». Там же. С. 366 (*курсив мой*).

<sup>46</sup> Там же. С. 367.

<sup>47</sup> Достоевский Ф.М. Бесы // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том X. Бесы. Л.: Издательство «Наука», 1974. С. 172.

<sup>48</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. С. 91.

венных способностей»<sup>49</sup>. Последовавшая историческая реализация того установления хорошо известна. «Разум с большой буквы» — отнюдь не добрый, но скорее холодно-расчетливый; ему чужды душевность и духовность; предъявляемые им «глаголы» могущества обращают в шуршание мишуры максимы человечности. История и ее философское осмысление фальсифицируют моральные иллюзии последователей господина Жан-Жака Руссо, полагавших «будто нравственное состояние людей можно как-то изменить путем нового порядка в распределении собственности»<sup>50</sup>. Отсюда демократия не есть пример миру, равно как и наука. *Технологос — это и не хорошо, и не плохо; это и не прогрессивно, и не регрессивно; технологос — это наступающее грядущее.*

### Социокognитивные особенности новой «Реформации»

В основе социокognитивных перемен эпохи роста культуры знаний лежит изменяющееся отношение к знанию и познанию. Знание обретает производящую функцию и заступает на место, которое ранее занимало изготовление материальной продукции, несущей в себе его отпечаток. Когнитивные способности и творческая продуктивность определяют новые формы социальной стратификации. Теперь уже не «профессия формирует определенный тип личности», о чем говорили теории «профессиональной деформации» человека<sup>51</sup>, но его когнитивный тип определяет будущие и возможные профессиональные ситуации.

Сущность производственной жизни индивида меняется — оперированию «вне я» приходит на смену внутренняя *работа* мысли. Знаниевые комплексы претерпевают стремительную эволюцию от алгоритмически выстроенных инструкций к *проблематизированным* когнитивным структурам. Новый когнитивный тип жизни устанавливает свои эпистемические максимы, которые переходят в разряд *базовых инструментальных компетенций технологоса*. Последние когнитивные центрированы и в общем виде соотносятся со способностями личности: (i) овладевать и оперировать динамично изменяющимся знанием; (ii) инструментализировать мышление и технологизировать его продукты; (iii) создавать мыслительные новшества, которые наделены потенциалом роста в системе знаниевого производства. Последнее требует развития трансцендирующей ин-

<sup>49</sup> Битюгова И.А., Буданова Н.Ф., Орнатская Т.И., Туниманов Л.А., Сухачев Н.Л. Примечания к роману «Бесы» Ф.М. Достоевского // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том XII. Бесы. Рукописные редакции. Наброски 1870–1872. Л.: Издательство «Наука», 1975. С. 202 (*курсив частично мой*).

<sup>50</sup> Шелер М. Ресентимент в структуре моралей / Пер. с нем. А.Н. Малинкина. СПб.: Наука, Университетская книга, 1999. С. 111.

<sup>51</sup> Брунер Дж. Культура образования. С. 42.

теллектуальной функции, творческие корни которой способны питаться силой культурных архетипов индивида.

Компетентность становится *динамически* изменяющейся категорией. Теперь она зависит не только от возможности образовываться и профессионально совершенствоваться, но и от *способности* к особому рода обучению, которое относится к знанию как к непредвиденному событию. Здесь овладение знанием — не просто потребление фактологического характера с последующим интегрированием в деятельность, не просто обновление, но психокультурная ассимиляция научных новшеств, находящихся в его основе, а значит освоение *новых* принципов функционирования технологизированных форм знания, т.е. работа с эпистемическими изменениями парадигмального плана. Готовность воспринимать глубинные изменения парадигмального типа определяется *исследовательским* складом ума, который функционирует в условиях постоянной переработки *оснований* своей деятельности, вызванной проникновением в *принципиально* неизвестное. Такое неизвестное, которое обладает *системной* непредвиденностью как невозможностью получения просто логическим продолжением устоявшейся конфигурации знаний. Следовательно, обучение, имеющее ввиду динамическое свойство компетентности, дидактически оперирует с творческим скачком, который есть непреходящий инструмент исследовательского познания.

Динамическая компетентность опирается на способность схватывать как результаты процесса *сегментации* профессионального знания, так и его движения. Последнее имеет непосредственное отношение к прогнозированию *собственных* профессиональных потребностей, а значит, определяет познавательные стратегии, которые будут диктовать формы профессиональной деятельности, связанные с технологизацией знания. Таким образом динамическая компетентность имеет дело не с проблемой устаревания навыков, которая решалась в рамках *организованных* форм повышения квалификации или переквалификации, она опирается на чувство самостоятельного предвидения направлений изменения в *содержании* и конфигурации профессионального знания.

А. Левенчук, президент инжиниринговой компании «ТехИнвестЛаб», директор по исследованиям русского отделения INCOSE<sup>52</sup>, считает, что в ближайшей перспективе нас ожидает выход на новый уровень определения инженерии. Уже в недалеком будущем «инженерные технологии будут меняться столь же стремительно, как и поколения программных технологий, — каждые пять лет». Новая инженерия будет определяться применением принципиально новых нано- и мегамиaterialов, а также синтезом инженерного дела и менеджмента. Уже сейчас в США «не менее половины

<sup>52</sup> INCOSE – International Council on Systems Engineering, международная организация, которая объединяет системных инженеров.

инженеров самой разной специализации через пять лет работы получают менеджерские задачи, решению которых их не учили в вузе»<sup>53</sup>.

В новых культурных условиях «когнитивные ножницы» порождают фрустрации индивида и общества. В старой парадигме целей становится невозможным обрести уходящую из под ног почву. Причем невозможным независимо от того, какими бы великими эти цели не были и какими бы высокими моральными ценностями они не освящались. Индивид и общество обречены на новое существование, в котором их жизнедеятельность становится зависимой от природных задатков и когнитивных способностей мышления к аналитическим действиям над экстремально растущим знаниевым наполнением мира. Отсюда они живут в условиях сверхнапряжения психических сил подобно тому, как это было на заре человеческого существования, когда индивидуальное *psyche* и коллективное сознание подвергалось непрерывным знаниевым интервенциям мира природного. Сегодняшний враждебный мир — мир природы искусственной — вновь накладывает свои стигматы творчества на экзистентные функции индивида и общества, на их бергсоновскую творческую эволюцию.

Э. Геллнер, исследуя развитие рационального ума в рациональном мире, замечает, что «мы не можем мыслить без биологической и социальной инфраструктуры, которая в силу своего устройства накладывает ограничения на то, о чем и как мы думаем»<sup>54</sup>. Синтетическая культура конца прошлого века анестезирует наше биосоциальное «*как мыслить*». Судьба последнего быть разбуженным познавательной экспрессией наступающей культуры знаний, апеллирующей к силам творческой трансценденции индивида.

Формирующиеся структуры технолога деконструируют социальные кластеры, схваченные общими целевыми установками. Целевые интенции индивида разрушаются репрессией галопирующего роста знаний и отторгающей враждебностью технологизированной жизни, которые он не только не в состоянии контролировать, но и не может вписаться со своей целевой доктринальностью в их динамические измерения. И эта репрессия, и эта враждебность рождены бессилием знаниевого комплекса — продукта традиционной системы образования и когнитивной синтетичности уходящей культуры целей, которые ввергают ее обывателя в состояние первобытных фрустраций.

Эпистемическое поле обывателя культуры целей становится клипом. В режиме клипа работают учебные институты, формируя «клиповое» мышление, которое опирается на обрывки когнитивных структур, третируемых распавшейся на части действительностью. Обретение новой связи с миром — теперь его насущная забота.

<sup>53</sup> Булгакова Н. Силой цифры. Инженеров объединяет интеллектуальное проектирование // Поиск. М., 2011. № 31–32 (1157–1158). С. 7.

<sup>54</sup> Геллнер Э. Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма. С. 77.

Диффузность целей, безудержный рост их количества на деле *обесценивают* интенции индивида, обращенные как в повседневность, так и к смыслам его существования. Наступающее состояние культурной дезориентации порождает глобальное сомнение в правильности жизни, подчиненной традиционным установкам. Социальный кокон, *целесолагающий* существование, перестает быть надежным убежищем. Поиск собственной идентичности заставляет принимать правила игры, которые устанавливает новый культурный гегемон — знание. Прагматика целей начинает выглядеть авантюрой. И не только потому, что *предписывающий* стандартизированный познавательный стиль и, в частности, принцип образовательной стандартизации перестают быть аутентичными культурному времени и гарантировать социальный успех. Но более потому, что действительно ценной становится массовая способность создавать производящие знания и оперировать с ними, тогда как ранее было технологически оправдано лишь их массово потреблять. Отсюда, императив идентичности в новой — «когнитивной» фазе техногенного общества конституируется тем, *как* знаниевый комплекс индивида открывает ролевые возможности. И в этом контексте становится ясной сегодняшняя ситуация, зафиксированная культурологами, когда молодежь живет не в «парадигме целей», а в «парадигме ролей»<sup>55</sup>. Парадигма ролей конституирует тот истинный в новом культурном времени подход к жизни, согласно которому «индивидуум имеет цель в самом себе»<sup>56</sup>.

Множественность целей, предписанная ранее социальному кластеру, создавала ролевую *спектральность* индивида. Знание, формируя технологии жизни, создает свою индустрию ролей. Индивид определяет ролевые предпочтения через когнитивные способности, которые он диагностирует в социальных и профессиональных практиках, фундированных знаниевой природой. Границы новой социальной стратификации в техногосе определяются *когнитивно-ролевыми комплексами*, которые типизированы «познавательной» компетентностью как открытой, так и латентной. Последняя высвечивается через *потенциал* творческой продуктивности — феномен, который являет себя лишь в *специализированных* контекстах. Творческая продуктивность — главная сила, которая сепарирует социум техногоса в формы *новой сословности*; сословности, выстраиваемой не родовыми титулами и индустриальной классовостью, а производством знаниевого капитала и отношениями, конституированными его владением, распределением, присвоением. Таким образом, продуктивность меняет свой акси-

<sup>55</sup> Багдасарьян Н.Г., Игнатьева А.А. Образование в фокусе глобализационных процессов // Труды научного семинара «Философия—образование—общество» / Под ред. В.А. Лекторского. М.: НТА «АПФН», 2004. (Серия «Профессионал»). Том I. С. 43.

<sup>56</sup> Кверкегор С. Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал. С. 319.

отический статус в техногенной цивилизации. Она проходит свой путь, трансформируясь из моральной ценности Нового времени в механическую ценность времени Новейшего с тем, чтобы в наступающую эпоху техногоса стать ценностью когнитивной.

В условиях техноэкономики культура целей позволяла строить эффективные программы жизни, находясь в состоянии «бега по тонкому льду», прагматично меняя свои привязанности и «идеалы» в силу выгоды тех или иных ситуационных обстоятельств. Каков главенствующий механизм социальной мобильности в техногосе, развивающемся в условиях роста культуры знаний? Функционально этот механизм обусловлен когнитивным типом личности, который суть обобщенный комплекс способностей, центрированных на работу со знанием. Когнитивная типизация может быть связана с подобием структуры когнитивных стилей, которые «подчиняются действию некоторых общих закономерностей организации когнитивной сферы человека»<sup>57</sup>.

Когнитивные типы личности поставлены в соответствие базовым инструментальным компетенциям. В свою очередь базовые инструментальные компетенции являются компонентами когнитивно-ролевых комплексов, стратифицирующих социум. В общем случае стратифицирующее отношение «когнитивный тип личности — инструментальные компетенции — когнитивно-ролевой комплекс» обладает многозначными связями в каждой паре своих элементов.

Разные когнитивные типы личности могут иметь совпадающие области способностей и определять таким образом зоны перекрытия различных когнитивно-ролевых комплексов (структура этих зон определяется также многозначностью стратифицирующего отношения). Вследствие чего, в условиях общества, «работающего» на знаниях, социальная мобильность осуществляется через зоны перекрытия когнитивно-ролевых комплексов. Проходимость каналов социальной мобильности есть функция социально приобретенного — динамической компетентности и знаниевой оснащенности индивида, но в то же время психокультурного разнообразия и этнокультурного потенциала личности, обладающих врожденными составляющими, среди которых — особенности мышления, характера, этнической принадлежности.

В техногосе в процессе овладения и оперирования сложными знаниевыми конструктами жизнь индивида культурно программируется не целевыми устремленностями, не сословной укорененностью, а потенциалом собственной когнитивной динамики в системе *доступных* ему ролевых комплексов.

Культура индустриального общества, живущего в парадигме целей, в силу своей экзистентной синтетичности не создает особых социальных

<sup>57</sup> Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 10, 32, 82.

преимуществ для индивидов, в когнитивные способности которых активно встроены этнокультурные компоненты, идущие из далекого прошлого. Ситуация кардинально меняется как только способности личности к динамическому освоению знаний, работе со знанием, созданию знания массово становятся основным операционным средством в обыденной, профессиональной и социальной жизни. Продуктивность творческого мышления стимулируется психическими силами родового наследия. Семья, окружение, школа способны будить в *psyche* растущего индивида спящие ментальные структуры, включать в мыслительные процессы и деятельностные практики духовные ценности и когнитивные инструменты этнокультур.

В 1964 году Герберт Маркузе мог еще говорить о перемене функции семьи, когда «социализация в значительной степени ... переходит к внешним сообществам и средствам массовой информации»<sup>58</sup>. Наверное, в 1973 году существовали обстоятельства, позволившие Бэйзилу Бернштейну «без тени сомнения ... утверждать, что формирующее влияние на процедуру социализации, с социологической точки зрения, оказывает общественный класс», что «классовая система повлияла на распределение знаний», и находить подтверждение своим теоретическим импликациям в лингвистических экспериментах<sup>59</sup>. То было время стагнации культуры целей; время, в котором, как представлялось Маркузе, культурные ценности все более становились инструментом социального спланирования, технологический мир труда вел «к ослаблению негативной позиции рабочего класса», а культурная машина конструировала когнитивные аспекты культурного равенства — ее массовая продукция обретала в расширяющихся масштабах массового потребителя во всех социальных кластерах<sup>60</sup>.

Сегодня культурная автоматизация, которую обрели люди, представляющие разные слои общества, демонстрирует *поверхностность* культурного равенства. Растущее производство знаний, утверждая культуру когнитивных ролей, провоцирует свою социоэкономическую стратификацию общества, зависящую от когнитивной расположенности личности к инструментам обработки и создания знания. В социализации индивида растет роль когнитивных практик, организуемых в специально сконструированных образовательных сообществах, а в развитии мышления особое значение обретает этно-семья, которая способна усиливать индивидуальные познавательные способности силой своего родового звучания.

<sup>58</sup> Маркузе Г. Одномерный человек. М.: ООО «Издательство АСТ», ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 28.

<sup>59</sup> Bernstein B. Social Class, Language and Socialization // Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press, 1977. P. 477, 479.

<sup>60</sup> Маркузе Г. Одномерный человек. С. 87, 56, 97, 98.

## ГЛАВА 4. МЕХАНИЗМЫ ДЕКОНСТРУКЦИИ КУЛЬТУРЫ ЗНАНИЙ («СТРАННОЕ» ОБЩЕСТВО)<sup>1</sup>

«Талант не ищетелен, но корыстолюбие иска-  
тельно. На это также смешно жаловаться, как  
было бы странно жаловаться на правительство,  
встретивши недалековидного чиновника. Для та-  
ланта есть потомство, этот неподкупный ювелир,  
который оправляет одни чистые бриллианты»  
*Николай Васильевич Гоголь*<sup>2</sup>

«Он зачал зло и породил ложь, и утроба  
его приготавливает обман»

*Иов 15:35*

«Нередко люди изменяются в сторону  
связанных с ними ожиданий»

*Карл Ясперс*<sup>3</sup>

*Общество, проживающее культурный излом, всегда кажется «стран-  
ным» людям, которые несут в себе его будущее. Сегодня это удел соци-  
альных групп, исторически вовлеченных в процессы производства знаний.  
Социально-философская интерпретация апорий их существования, пред-  
принятая нами далее, имеет целью высветить особое в функционировании  
познавательной инфраструктуры «странного» социума, стоящего у гра-  
ниц общества знаний, близ той его начальной части, которую мы назвали  
технологосом. Осознание скрытых механизмов разворачивающейся драмы  
несомненно несет в себе и терапевтический эффект.*

### Технологическое лицемерие

В предшествующем тексте была сделана попытка дать набросок соци-  
окультурного сдвига, фундированного проявившейся в последнее время  
особой экономической ролью знания. Набросок этот может рассматривать-

<sup>1</sup> Материал из первых четырех разделов главы был опубликован в работе автора «Общество знаний: механизмы деконструкции» в журнале «Вестник Российской академии наук» (2007, Том 77, № 2) и в переводном издании журнала под названием «Knowledge Society: Mechanisms of Deconstruction» (2007, Vol. 77, № 1).

<sup>2</sup> Гоголь Н.В. О движении журнальной литературы в 1834 и 1835 году // Гоголь Н.В. Собрание сочинений. В семи томах. Том 6. Статьи. М.: «Художественная литература», 1978. С. 151–170.

<sup>3</sup> Ясперс К. Идея университета (1946). С. 142.



ся и как методологический прием, позволяющий занять внешнюю позицию по отношению к сегодняшней социокультурной ситуации, располагаясь в сферах определенного рода тенденций, развивающихся в ней, и как одну из возможных реализаций будущего, что несомненно придает такому наброску футуристический оттенок. Автор скорее находится на второй позиции, испытывая определенную уверенность в том, что вся многозначная социокультурная динамика, которой обязано своей этической и деловой аморфностью проживаемое нами «странное» время, скрывает в себе мощный энергетический поток, несущий общество к иной реальности, где духовный статус человека обретет аподиктический модус и пронзительное звучание в сферах его когнитивной положенности. В этом ригористическом русле и выстраивается все изложение.

Э. Агацци, рассматривая отличие когнитивных методов естественных наук от философских, указывает на ценностный фактор, исключаяющий «нейтрализацию субъекта», которым наделяются последние. «Наука говорит о том, что действительно *имеет место*, каковы вещи, как они *могут быть* или как они *не могут быть*, но она ничего не говорит о том, чем или каковы они должны быть»<sup>4</sup>. Вместе с тем, в *чистом* виде долженствование как интенция философского мышления, освещающее «пространство, в котором то «как должно быть», является предпоставленной целью и поэтому — ценностью»<sup>5</sup>, способно выводить на уровень фантазии или утопии. Агацци *вскользь* говорит об условиях возможности, которые «философия пытается понять и исследовать», об ответственности как конкретном воздействии того, «как должно быть», на различные человеческие действия<sup>6</sup>. Однако, ответственность самой философии в том, что ее проекты, пусть даже в горизонте представлений, должны иметь потенциал реализуемости. Это условие возможности ставит свое, философское «как может быть» в комплементарный регистр к философскому «как должно быть». Отсюда, в идеальном плане объем пространства философствования имеет весьма жесткие ограничения *возможного* оправдания *возможных* структур реальности, т.е. определяется эпистемической и онтической реальностью.

Наступающая фаза в истории техногенной цивилизации, обозначенная нами как технологос, в определенном роде совершает культурную дубликацию, предписывая индивиду ролевые интенции в большей степени, чем целевые, подобно тому периоду, который *предшествовал* бурному развитию капиталистического производства. В прошлом переход от средневекового уклада через Реформацию к буржуазной свободе проходил через особого рода ролевую устроенность бытия, искушаемого миражами открывающих-

<sup>4</sup> Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. М.: Наука. 1989. № 2. С. 34, 31.

<sup>5</sup> Там же. С. 31.

<sup>6</sup> Там же. С. 33, 32.

ся возможностей и, тем самым, конституировал целевую доминантность в общественной ментальности. В наши дни *анархия* целевой устроенности жизни вступает в противоречие с культурными традициями той социальной группы, которая возводится в статус основного экономического актора. Речь идет о людях, жизненный императив которых исторически выработан в условиях жестко структурированной ролевой среды, а именно сферы науки, составляющей ныне ядро экономики знаний. Следует предположить, что это не единственная причина *ролевого* усиления онтической парадигмы бытия, поскольку многие и даже очень молодые люди, ощущая ветер культурных перемен, устанавливают ролевые приоритеты в своих профессиональных и социальных притязаниях. В горизонтах сегодняшней жизни целевая устроенность общественного сознания становится социально разрушающим фактором. Отсюда, растущая опасность деконструкции коллективного и индивидуального существования вызывает подсознательное стремление общественного организма к устойчивым формам ролевого существования.

Подобного рода ролевая культурная дубликация может быть высвечена через бытие тех людей, которые позиционируются Провидением как движущая сила состоявшегося в прошлом и намечаемого сегодня переходов между «культурой ролей» и «культурой целей». И, хотя вектор изменения в том и в другом случаях противоположен, экзистентные черты протагонистов переходного времени психокультурно коррелированы. Именно через жизнь сегодняшних делателей культуры будущего высвечиваются диссонирующие особенности общественного бытия в проживаемом нами культурном «повторении».

Психическая расположенность людей к «стучащейся в дверь» экономической ситуации на заре капитализма в максимальной степени проявилась, как показал М. Вебер, в аскетически настроенных пуританских общинах: «кальвинисты значительно ближе по своему характеру, жесткому, формальному и активному буржуазно-капиталистическому предпринимателю»<sup>7</sup>. Когерентный «духу капитализма» стиль жизни пуритан *диссонирует* с профессиональной нетеропливостью и экзистентной статичностью средневекового уклада; их этическое толкование бытия устанавливало аскетические принципы употребления богатства, направляя его тем самым в русло инвестируемого капитала. Социальная действительность, в которой уживаются столь противоположные ценностные отношения к жизни, кажется внутреннему наблюдателю по крайней мере странной.

Вероятно, любое общество, расположенное на культурном изломе, в этом смысле есть *странное* общество. Сегодняшние начатки технологоса и его когнитивной Реформации не могут быть достаточно прояснены, а набросок жизни *новых* пуритан не будет обладать достаточной степенью

<sup>7</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. С. 171.

законченности без раскрытия тех аспектов реальности, которые представляют странности общественного состояния, сопровождающие их становление и придающие нарождающейся жизни аскетический модус. Главный источник бытия технолога образует двучастная композиция, состоящая из его социальной плаценты — «детского места», которое есть наука, и его «детской площадки», которая суть образование.

Новый психический строй личности, когерентный «духу технолога», производится особым типом *научного* образования, а именно, образованием *исследовательским*. Последнее оперирует познавательными инструментами, свойственными научному поиску, и создает таким способом открывания действительности психические корреляты, востребованные духом наступающего культурного времени и ведущие к овладению базовыми сегментами культуры будущего. Подобно тому, как это случилось во времена веберовских пуритан, культурное в переходе к технологу опережает социальное. Действительно, с точки зрения культурной расположенности к принятию гражданства технолога наука поставила «на поток» производство его творцов. Однако последние в своей преобразующей когнитивной деятельности не находят достаточных социально-экономических опор ни в обществе, ни в его системе образования, что придает их способу существования аскетический привкус пуританизма.

Метафорой «странное общество»<sup>8</sup> мы будем обозначать далее *идеальный тип* общественного состояния, располагающегося близ границ технолога, в котором собраны социокультурные диссонансы, производимые соприкосновением уходящего и наступающего времени. Этот прием типизации из веберовской методологии позволит набросать «мысленную конструкцию для измерения и систематической характеристики *индивидуальных*, то есть значимых в своей единичности связей», с целью «полностью довести до сознания *не* родовые признаки, а *своеобразие* явлений культуры»<sup>9</sup>. Данное исследование не претендует на сколько-нибудь законченную картину своеобразий странного общества, такая задача для нашей работы представляется избыточной. Нами будет двигаться скорее стремление высветить ряд апорий в функционировании бытия наступившего межвременья, которое принуждает его быть действительно *странным* обществом для новых пуритан.

Внутренний аскетический модус в психическом строе индивида, вовлекаемого в современные процессы производства знаний, понимаемые здесь в расширенном, *технологическом* смысле, с необходимостью наследуется из традиций научных сообществ, которые в новом и новейшем

<sup>8</sup> Карпов А.О. Странное общество и производство знаний // Эпистемология и философия науки. М.: Канон+, 2007. Том XI, № 1. С. 169, 170.

<sup>9</sup> Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 400, 402.

времени создали особую культуру работы со знанием, опирающуюся на ценности его метафизического статуса. Аскетизм служителей науки истекает из того качества психического строя индивида, которое придает его творческой силе необходимую кумулятивную и раскрывающую мощь лишь в условиях отрешения от мирской суеты, игнорирования духовных и природных искушений. Отсюда ценности их духовного мира устанавливают сродство с такими пуританскими качествами, как всепоглощающая устремленность на функционально полезный результат, методичность и «disciplina» профессионального стиля жизни, рационализация продуктов познавательной активности.

Современный преемник культурного наследия научного производства испытывает в странном обществе жесткие принуждения устоявшегося социального уклада, формирующие его внешнее бытие по пуританскому образцу. Аксиотический фундамент этого уклада составляет тщательно скрываемое как «прагматической», так и «гуманистической» идеологиями *технологическое лицемерие*, детерминирующее способ функционирования действующей социальности так, что внешнее, являемое этим способом, замалчивает и обкрадывает внутреннее, развивающееся в нем; именно то внутреннее, за счет которого этот уклад в значительной степени существует теперь и с которым радикальным образом связаны витальные интересы его будущего. Таким образом, технологическое лицемерие властвующего социального уклада элиминирует в первую очередь его *истинное* настоящее, поскольку *устанавливаемое* настоящее отрицает подлинное положение вещей через лицемерные способы отношения к ним, отбирает у действующего бытия его жизненные силы, его эффективность, его ресурсы.

«Научный социум в современной России остался феодальным организмом, — говорит Е.В. Семенов, главный редактор журнала «Науковедение». — Изменение состоит только в том, что он за это время одряхлел, обнищал, снизились его этические нормы. Вообще этос науки в совершенно кризисном состоянии, что напрямую сказывается на самой научной работе. Ряд людей из сферы естественных наук говорит о том, что из-за утраты смысла деятельности, из-за ценностных и этических изменений падает чистота эксперимента. Т.е. не только из-за технического несовершенства, просто человек, который не видит смысла, не будет там полгода или год или полтора года производить изо дня в день точные измерения, где-то сделает на глазок, все равно работа смысла не имеет. Он должен видеть этот смысл, чтобы этим заниматься»<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Российская наука и молодежь. Материалы «круглого стола». Выступили: В.А. Лекторский, Е.В. Семенов, А.В. Юревич, А.О. Карпов, Н.Г. Багдасарьян, Е.А. Володарская, Н.Л. Гиндилис, Д.Б. Богоявленская, К.А. Зуев. С. 4 (*курсив мой*).

Технологическое лицемерие все более порывает со своим латентным состоянием, коронуя себя атрибутами моральной обязательности. Оно конституирует тот порядок вещей, который отказывает *действительным* производителям материальных основ становящейся культуры знаний в их *действительном* социально-экономическом статусе и фальсифицирует в ущерб общественному благосостоянию механизмы, выводящие на уровни знаниевого производства его *действительных* протагонистов. При этом технологическое лицемерие маскирует ложь устанавливаемого им бытия посредством мистификации окружающих некими принципами «справедливого» отношения к жизни, которые суть или надлежащим образом распределяемый на всех и гарантированный объем минимального успеха, или переносимый в экономическую жизнь догматический фетиш равноценности человеческого труда. Следствием этих двух определенным образом родственных и властвующих установок становятся скрыто культивируемые механизмы противодействия росту инвестирования знаниевого капитала как в производственных, так и в социальных процессах; экономика пробуксовывает, не достигая его «критической массы». Отсюда проистекает неспособность концентрировать ресурсы и инновационный потенциал в *технологически* перспективных и социально необходимых сферах культуры производящих знаний.

Внешняя аскеза новых пуритан, таким образом, навязывается им особым устройством бытия странного общества, которое относится к их производящей материальной функции — последняя суть открывание знания и вовлечение его во все новый социоэкономический оборот — не как к витальной ценности, создающей *неизбежно-входящее-бытие*, а как к способности пополнять общественный «оброк». Для странного общества кажется парадоксальным, что тем самым оно истощает свои потенции к неизбежному акту зачатия этого нового бытия. Такого рода социальное устройство лживо апеллирует к тем или иным «этическим» толкованиям ресентиментного духа равноправия, игнорируя тот механизм культуры, который даже для удержания существующего бытия в состоянии стагнирующего status quo требует от него определенного рода profanatio — хотя бы извращенного движения в сторону неизбежно-входящего-бытия. И даже тогда, когда устройство бытия странного общества «сквозь зубы», так сказать прагматично, готово «осознать» и «признать» эту витальность, оно старательно микширует ее в своих заботах повседневности, тщательно скрывая свою алчную недалекость.

Рассмотрим социокультурные механизмы, создающие особое качество «суженности» бытия новых пуритан в странном обществе. Тематами нашего анализа будут: когнитивная инфляция сферы производства знаний, табуирование когнитивного разнообразия, технологическая изоляция экономики знаний и коммодификация образования и науки.

### Когнитивная инфляция сферы производства знаний

В теме когнитивной инфляции сферы производства знаний особым звучанием обладают два момента в существовании новых пуритан. Во-первых, это социоэкономические реалии, отрешающие их от производства знаний и рождающие пауперизм ученых, реалии, которые могут быть пережиты только в формах радикального аскетизма внешнего бытия; а во-вторых, элиминация когнитивных ценностей общества знаний теми, кто рассматривает «богатства» новых пуритан как средство титульного удовлетворения своей праздности.

О факторах, отрешающих молодых людей от занятия наукой, можно судить по результатам социологических опросов. В 2002 году в пятнадцати государствах Европейского союза по сведениям Евробарометра 49.6% респондентов подчеркнули уменьшающуюся привлекательность работы в научной области, 42.5% — бедные перспективы карьеры и недостаток жалования<sup>11</sup>. Используя статистику отечественных социальных исследований<sup>12</sup>, можно сопоставить европейские данные с российскими. Молодые люди в нашей стране основным фактором, делающим проблематичной их работу в науке, указывают низкую заработную плату — 85%. Профессиональная невостребованность беспокоит 17% опрошенных, а ограниченные возможности карьерного роста — лишь 12%. Сравнивая приведенные данные с результатами опроса молодых российских ученых о факторах внешней миграции, следует отметить их сходство по главному параметру — уровень заработной платы отметили 89% респондентов, а различие по такому пункту, как возможность успешной карьеры, — 39% (вместо 12% по «проблемному» опросу). Последняя цифра достаточно близка к данным Евробарометра, полученным в «благополучном» зарубежье. Можно говорить и о сходстве мнений по поводу привлекательности работы в научной сфере. В российских опросах неудовлетворительность условиями труда в науке выразили 21.5% респондентов, недостаточные возможности для реализации профессиональных знаний — 33%. Но здесь, конечно, следует иметь в виду, что 49.6% европейской непривлекательности работы в науке, вероятно, связаны с иными причинами.

Как это ни странно, но в странном обществе в сферы производства знаний в основном стремятся бедные. Однако и профессиональное образование, и наука лишены того уровня социальных предпочтений, которые способны обеспечить молодым людям необходимые условия для эффективной познавательной деятельности. В этом — движущая сила механизма

<sup>11</sup> Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2 / European Commission. EUR 20181. P. 43.

<sup>12</sup> Некителова Е.Е., Леденева Л.И. Охота на умы: проигранный раунд // Поиск. М.; 2003. № 46 (756). С. 6.

когнитивной инфляции сферы производства знаний. Подавляющее число молодых людей, проблемно–познавательные программы которых выдают в них будущих творцов научных знаний, рекрутируются в науку, как показывает практика программы «Шаг в будущее»<sup>13</sup>, из сословий неимущих, бедствующих и нищенствующих — это, как правило, дети инженеров, ученых, служащих и рабочих. Удел многих семей, благословляющих свое чадо на научный труд, — безработица, удел многих детей, стремящихся в науку, — безотцовщина. Менее *одного* процента участников финальных выставок и конференций программы — выходцы из среднего класса или состоятельных сословий.

Несмотря на то, что бедные семьи все больше тратят на образование, — отмечает В. Назаров, заведующий лабораторией института им. Е.Т. Гайдара, — их образовательный уровень на шаг позади стандарта потребления образовательных «корочек». В зачет идет послевузовская иерархия, включающая помимо диссертационных удостоверений такие знаки отличия, как PhD и MBA престижных западных школ, очевидно недоступных для бедных<sup>14</sup>.

*Социальная плацента жизни науки в странном обществе фундирована культурой бедности.* В Новосибирском научном центре по опросам молодых ученых 28% мужчин и 45% женщин отметили, что даже покупка еды и одежды вызывает затруднение, невзирая на наличие у большинства дополнительного заработка<sup>15</sup>. Социологические опросы молодых ученых в московском регионе показали, что «три четверти опрошенных оценивают уровень своих доходов как низкий и лишь один процент — как высокий»<sup>16</sup>. В самом элитном российском вузе — Московском университете — «треть студентов работают, потому что родители не могут обеспечить их всем необходимым ... 11 процентов учащихся университета признались, что вынуждены экономить на питании»<sup>17</sup>. По словам В. Шудегова, заместителя председателя Комитета Госдумы по образованию (2011), «сегодня ... не только студенты, но и учителя остаются нищими»<sup>18</sup>.

В Государственном докладе о положении молодежи в России Министерства образования РФ за 2002 год приведены сведения о 25 из 89 субъектах Российской Федерации, где действуют программы поддер-

<sup>13</sup> Карпов А.О. Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2012. Том 82, № 8. С. 725–731.

<sup>14</sup> Назаров В. Освобождение от школьного рабства // Известия. М., 2011. № 161 (28422). С. 12.

<sup>15</sup> Колесова О. Поколение в сомнениях // Поиск. М., 2004. № 19 (781). С. 8.

<sup>16</sup> Некипелова Е.Е., Леденева Л.И. Охота на умы: проигранный раунд. С. 6.

<sup>17</sup> Коньгина Н. Российский студент обеспечен, аполитичен и хочет учиться // Известия. М., 2004. № 12 (26569). С. 3 (курсив мой).

<sup>18</sup> Галкина Д. Неправильно реформируем. С. 2.

жки молодых семей в строительстве или приобретении жилья<sup>19</sup>. Однако в 2004 году в Новосибирском научном центре, например, «невыносимыми жилищными условиями признал 31% молодых ученых»<sup>20</sup>, в московском регионе отсутствием жилья страдают 36% молодых ученых<sup>21</sup>. Одним из факторов, «выталкивающих» молодежь из научной деятельности, указывается «равнодушие властей к науке»<sup>22</sup>. Улучшение жилищных условий необходимо 60% опрошенных, 33% нуждаются в более широких возможностях для реализации профессиональных знаний<sup>23</sup>.

В. Анаников — самый молодой член–корреспондент РАН, первый российский «либиховский лектор» — говорит, что «наш аспирант сегодня, к великому сожалению, отнюдь не рассматривается как точка отсчета в развитии отечественной науки <в отличие от науки немецкой>. Наверное, потому, что неизвестно: останется он в аспирантуре, защитится или сбежит, не выдержав тягот жизни (при символической стипендии это немудрено)»<sup>24</sup>. Анализируя в 2011 году тенденции государственной социальной политики, член–корреспондент РАН Д. Гришин делает вывод, что «до тех пор, пока доцент или ученый будут получать в три–четыре раза меньше, чем лейтенант полиции или внутренних войск, все разговоры об инновационном пути развития и модернизации экономики так и останутся разговорами»<sup>25</sup>. В России всего 1% опрошенных с уважением относятся к профессии ученого, тогда как в США — 56% (2010)<sup>26</sup>. Наши молодые интеллектуалы вынуждены зарабатывать жалкие подачки олигархов, кривляясь на экранах телевизоров, олигархов, для которых главное — засвидетельствовать свою так называемую социальную ответственность перед репрессирующей их политической властью. Им не привыкать — бизнес в странном обществе, как правило, предполагает гуттаперчевый позвоночник; но полезно ли его иметь искателям истины? Такое странное воспитание, воспитание, действующее в ущерб своему подлинному богатству, предлагает это странное общество.

Экономическая и социокультурная составляющие жизни молодых ученых в странном обществе не дают оснований для радужных прогнозов относительно роста экономики знаний. Конечно, можно рассчитывать на

<sup>19</sup> Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год. М.: Логос, 2003. С. 83–89.

<sup>20</sup> Колесова О. Поколение в сомнениях. С. 8 (курсив мой).

<sup>21</sup> Некипелова Е.Е., Леденева Л.И. Охота на умы: проигранный раунд. С. 6.

<sup>22</sup> Дежнина И. Грантов много — денег мало. Как удержать в науке молодежь? // Поиск. М., 2003. № 6 (716). С. 7 (курсив мой).

<sup>23</sup> Некипелова Е.Е., Леденева Л.И. Охота на умы: проигранный раунд. С. 6.

<sup>24</sup> Дризе Ю. Спросите что–нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке. С. 12.

<sup>25</sup> Гришин Д. Показатель напозаказ? Формализм — враг эффективности // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 7.

<sup>26</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 587.

молодой энтузиазм. Однако, следует иметь ввиду экспертную оценку Олдоса Хаксли — авторитетного специалиста в области социальных утопий: «... только романтик может думать, что люди будут работать, если им не хватает еды»<sup>27</sup>, а также то, что 20% молодых ученых испытывают «угнетающее чувство ненужности того, чем они занимаются»<sup>28</sup>.

Благополучие группы технологического прогресса — человеческого актива, обеспечивающего экономический рост современного общества, — относится к высшему рангу его витальных ценностей. Странному обществу изменяют способности его коллективного разума, когда оно приводит социальную плаценту науки к состоянию когнитивной инфляции и ресурсной бедности. Лицемерно апеллируя при этом к чувству социальной справедливости, оно видит последнюю во всеобщих *равных* условиях пусть даже пауперизма и ригористически утверждает принцип равенства там, где это равенство есть экономический базис нищеты. В основе вмонтированного в общественное сознание императива нищеты лежит исторически приобретенный и принявший хронические формы ресентимент, скрытая интенция которого — отвращение к продуктивной деятельности, приносящей индивидуальные блага. Фокус в том, что такой антииндивидуалистический ресентимент, как это было и в эпоху веберовских буржуа, направлен против роста общественного богатства.

Наряду с социоэкономическим принуждением протагонистов сферы производства знаний к профессиональной и бытовой аскезе, другим модусом когнитивной инфляции представляется функционирование слоя *статусных имитаторов*. Будучи в значительной степени латентным и поэтому привлекающим меньше внимания, он по силе негативного воздействия на эрозию интеллектуального ландшафта не уступает предшествующему. Социальная диспозиция слоя статусных имитаторов освящается авторитетом символов когнитивной иерархии, установленной в профессиональных сообществах ученых. Несмотря на то, что подходы к науке и жизнь в науке отмечена в странном обществе стигматами пауперизма, несокрушимо стремление носителей экономического и политического господства к овладению регалиями научного статуса. Столь инфантильное поведение — вождение к «бренчащим цацкам» — обслуживается той странностью общественного сознания, которая не связывает способ существования «париев», которые делают науку, с гирляндами ее сверкающих достижений, обязанных героизму этих самых «париев». О «крови и поте» труда последних общество, кажется, совершенно ничего не хочет знать.

<sup>27</sup> Хаксли О. Через много лет / Пер. с англ. В. Бабкова // Хаксли О. О дивный новый мир. Через много лет. Романы. СПб.: Амфора, 1999. С. 347.

<sup>28</sup> Дежина И. Грантов много – денег мало. Как удержать в науке молодежь? С. 7.

*Странность* вождения к знакам научного отличия героев толпы и бизнеса, администраторов и особ «королевской крови» высвечивается в контрверзе положения ремесленников, делающих предметы роскоши, и самой роскоши. Высвечивается в том, что никто из потребителей этой самой роскоши не стремится украсить свой титул атрибутом профессиональной квалификации столяра или обивщика мягкой мебели.

Однако именно знание в странном обществе выступает как новый капитал. В силу чего имущественное право на этот капитал фиксируют в его «ценных бумагах» алчущие псевдособственники. Место же эксплуатируемого, пусть порой и не бедствующего нового пролетариата занимают индивиды, производящие знание. В этом и состоит *особый* порядок ценностной нагруженности сфер производства знания и образования по сравнению с другими областями человеческой деятельности, поскольку через них сегодня выражены основные жизненные притязания индивида и общества.

*Захват когнитивного статуса* есть ролевая дисфункция в технологосе. В странном обществе такая дисфункция элиминирует нормальную экономическую действенность знания — фабрикует ее суррогаты и имитирует управленческую компетентность, запуская тем самым механизмы социального *онкогенеза*. Демократические процедуры, действующие в науке и образовании, используются в интересах морально регрессивных и когнитивно маргинальных группировок, которым они предоставляют легитимные инструменты для дисквалификации истинных носителей знаниевой компетентности. По мнению ректора Санкт–Петербургского университета Л.А. Вербицкой (2005), высказанному на заседании Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию, в наши дни «очень далеко зашла либерализация требований к качеству на всех уровнях — от оценки в студенческой зачетке до присуждения ученых степеней»<sup>29</sup>. В ситуации, когда «подобное воспроизводит подобное», низкое качество подготовки кандидатов и докторов наук несет «катастрофические последствия для высшей школы и научно–технологического комплекса страны»<sup>30</sup>. Такого рода «социальная функция аспирантуры», декларируемая властью, подменяет глобальную инновационную перспективу частной проблемой сегодняшнего дня.

Таким образом естественные ценности становящегося общественного уклада, в котором они вырастают из социоэкономических целесообразностей знаниевого производства, латентно замещаются прагматичными симулякрами околонуучной толпы; последние суть ни что иное как интересы, фундированные корыстью неутоленной жажды господства и наживы. То, что кажется порой простительным увлечением когнитивного провинциала,

<sup>29</sup> Булгакова Н. Трудновато однако. Что делать – ясно. Осталось понять как // Поиск. М., 2005. № 43(857). С. 3.

<sup>30</sup> Гришин Д. Показатель напоказ? Формализм – враг эффективности. С. 7.

скрывает этическую патологию, рецидивы которой обнаруживают вмонтированность субстратов «овладения» в ценностную «программу» индивида.

Захват когнитивного статуса, происходящий в основных узлах структуры производства знаний, ведет не только к ее функциональному разрушению. Его притязания суть *глобальная* ревизия ценностей и элиминация культурных механизмов знаниевого производства. Опасения в развитии столь неблагоприятного сценария подчеркивает *маргинальная* доминанта в культурах экономического богатства и политической власти странного общества. Следствием ее являются весьма сдержанные оценки способностей социально господствующих групп оперировать со знанием, имеющим статус *действительно* культурно-значимого в проживаемом реформационном времени. Чаще всего приписываемая им культурная позиция — это «хитрые дельцы», обладающие одномерной ментальностью, нацеленной на изъятие богатств у общества. Любимые ими способы «конфискации» не только не находят одобрения у людей, но и выносятся общественным сознанием за пределы морально дозволенного, определяясь в нем как «незаконные». Это один из аспектов культурной маргинализации властвующих групп, осуществляющих захват когнитивного статуса, стиль жизни которых расценивается общественным мнением как девиантный.

Г.С. Ковалева, руководитель центра оценки качества образования Российской академии образования считает, что «дети элиты относятся к группе риска. У них нет понимания реальности, потому что они с детства не общаются с людьми из других социальных слоев»<sup>31</sup>. Симптомом того, что в современном обществе такая оценка становится устойчивой, являются 4,5 процента родителей учеников московских школ, которые ни за что не отдали бы ребенка в школу, где учатся дети очень богатых родителей. При этом «каждый третий родитель боится, что его ребенок будет учиться с детьми другого социального статуса», — результат, который дал опрос компании Begin Group<sup>32</sup>.

Спонсированная мобильность через родственный клан обеспечивает выпускникам элитных школ привилегированные позиции, на уровне которых захват когнитивного статуса представляется весьма обычным делом. Однако личные когнитивные способности, развиваемые в элитных учебных заведениях странного общества, и уровень знаниевой компетентности, получаемый в них, питают опасения, что такого рода спонсированная мобильность действительно становится ведущим фактором в когнитивной инфляции сферы производства знаний. Вот свидетельство специалиста: «Я встречалась с директорами элитных школ, они говорили: «Мы понимаем,

<sup>31</sup> Ковалева Г. «Собирать детей в элитных школах опасно» (интервью Н. Коньгиной) // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4.

<sup>32</sup> Амелькина А. Родители боятся школ, где учатся «блатные» дети // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4 (*курсив мой*).

что надо дать ученикам хороший уровень подготовки, но есть дети с ослабленным здоровьем, нестабильной психикой. Им надо просто создать комфортные условия для обучения». Родители в таком случае требуют обеспечить средний уровень в освоении учебного материала. ... А в социальном плане набирать детей в элитных школах — это очень опасная тенденция. Многие страны отходят от этого. Например, Англия позволяет себе иметь ограниченное число элитных школ. А в Скандинавии вообще предпочли от них отказаться»<sup>33</sup>.

«Бесплатное» образование парадоксальным образом усиливает социальную сегрегацию, — говорит В. Назаров, — поскольку «во многих регионах России элитные гимназии и лицеи финансируются из бюджета гораздо щедрее, чем обычные школы. ... Родители обеспечивают спонсорскую помощь (нередко и за счет бюджета, так как в таких школах учатся дети чиновников), а школьное начальство создает «барьеры» для детей из низших классов»<sup>34</sup>.

Из «элитных» школ спонсированная мобильность ведет в элитные вузы. Истинные этические оценки этого процесса стыдливо скрываются в странном обществе за политкорректным термином «социальный капитал». С. Шишкин, сотрудник Независимого института социальной политики полагает (2005), что «элитное <высшее образование> удается получить только при наличии социального капитала, формирование которого зависит от доходов и места проживания. От способностей, естественно, тоже. Но в меньшей степени. Ибо социальный капитал — прежде всего связи родителей. ... При опросе молодежи ... выясняется, что при поступлении только на знания будут опираться 38 процентов абитуриентов, на знания плюс деньги или связи — больше 50 процентов, 10 процентов считают, что поступят благодаря связям и деньгам вне зависимости от уровня своих знаний»<sup>35</sup>.

Вместе с тем анализ, проведенный Национальным фондом образовательных исследований Великобритании (NFER, 2010), выявил, «что учащиеся государственных учебных заведений показывают лучшие результаты во время учебы в университете, чем выпускники частных школ. Эта картина наблюдается повсеместно, включая наиболее избранные университеты». Кроме того, они «выглядят лучше во всех списках степеней, присужденных в 2009 году»<sup>36</sup>.

Такая социальная ситуация делает проблематичным использование слова «элита» в контекстах, раскрывающих позиции господства в странном обществе. Не стоит забывать, что существует и более радикальная точка зрения, валидность которой не раз подтверждала человеческая история;

<sup>33</sup> Ковалева Г. «Собирать детей в элитных школах опасно» (интервью Н. Коньгиной). С. 4.

<sup>34</sup> Назаров В. Освобождение от школьного рабства. С. 12.

<sup>35</sup> Понарина Е. Без лишних деклараций // Поиск. М., 2005. № 1 (815). С. 6.

<sup>36</sup> In Defence of Public Higher Education (doc., 3.17).

согласно нее «в некотором смысле высший класс — это ведь не что иное, как удачливые уголовники, обладающие богатством с согласия толпы»<sup>37</sup>. Сухие и бесстрастные факты скрупулезного и обширного исследования сексуального поведения, выполненного в середине прошлого века группой А. Кинси, показывают, что «если возможно измерить сексуальную энергию, то он <господствующий класс> располагает ею в пропорциях, более или менее уравнивающих его с уголовниками»<sup>38</sup>. В частности, следует иметь ввиду компетентное мнение гражданина де Сада, о котором упоминает Ж. Батай в своей «Эротике» — «можно наслаждаться не только во время оргий, убивая и мучая людей, но и *разоря* какое-нибудь семейство, *страну*, даже просто при *воровстве*»<sup>39</sup>. В свете такого рода псевдоэлитного господства *ужасает* сопоставление депривации действительных протагонистов в системе производства знаний с эффективностью действующих в нем механизмов необоснованного овладения когнитивным статусом, поскольку такое сочетание вычерчивает социальную стратегию, ведущую к деконструкции когнитивного арсенала экономики знаний.

#### Табуирование когнитивного разнообразия

Тема табуирования когнитивного разнообразия рассматривается здесь под углом зрения становления личности, в процессе которого происходит *подавление когнитивной индивидуальности*, в частности, силами господствующей образовательной системы. Такого рода табуирование производит когнитивную инфляцию сферы производства знаний, однако поле его социального действия не ограничивается только этим, вследствие чего данная тема имеет самостоятельное значение. Когнитивное табуирование осуществляется посредством программирования у личности определенного рода ментальных механизмов, ведущих к феноменам *социокогнитивной деменции*, которые в нашем случае суть упадок интеллектуальных способностей к тому качеству социального, а не только профессионального функционирования индивида, которое требует культура производящих знаний.

Таким образом, табуирование когнитивного разнообразия устанавливает в психических структурах личности запрет на овладение ментальными моделями, знаниями и навыками, выходящими за пределы узко унифицированной матрицы «одобренного» и *стандартизованного* познавательного поведения. Тем самым увеличивается временной этап эмбрионализации общества на подступах к технологосу. Поскольку важно не только то, что работа со знанием приобретает массовый характер в расширяющейся сфере

<sup>37</sup> Батай Ж. Эротика / Пер. с франц. Е.Д. Гальцовой // Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология. С. 609.

<sup>38</sup> Там же.

<sup>39</sup> Там же. С. 639 (*курсив мой*).

социального существования, включая и его обыденные уровни; но и то, что подобно биоразнообразию, создающему возможности для реализации творческих сил природы, когнитивное разнообразие увеличивает творческую продуктивность и дивергентный потенциал общества, растущего к технологосу. *Диапазон степеней свободы когнитивной индивидуальности есть фактор, детерминирующий творческое разнообразие культуры знаний*. Как же обстоят дела с объемом когнитивного разнообразия в странном обществе?

Мы придерживаемся той правды в утверждении когнитивной индивидуальности, которая проявляется в позиции С. Кьеркегора, устанавливающей, что «у каждого поколения — своя собственная задача, и ему не нужно предпринимать сверхъестественные усилия, чтобы пытаться быть всем для предшествующего или последующего поколений. И для каждого единичного индивида в поколении, так же как и для каждого дня, — довольно своей заботы и достаточно трудностей, чтобы тревожиться о себе самом»<sup>40</sup>. Ресентиментным проявлением странного общества есть отношение к общественному и индивидуальному бытию как к *промежуточному* состоянию перманентно растительного цикла, т.е. с одной стороны, уподобляющемуся некоему агрономическому веществу, повышающему урожайность последующей чужой жизни, а с другой стороны, произрастающему исключительно на почвах, удобренных органикой ушедшего времени. Эта патологическая расщепленность сознания как частного, так и общественного, отводит действующему бытию по-преимуществу роль вассала, призванного в свидетели собственной жизни неким властительным синьором; и сгорбленная спина этого вассала есть только ступенька в некоем «прогрессивном» восхождении из прошлого в будущее.

*Комплекс «вассального свидетеля»* собственного бытия действует так, что истинность и витальность здесь-существования откладывается, отодвигается на неопределенное время. Тем самым бытие этого здесь-существования умерщвляется, его мыслящая плоть обращается в бездуховную синтетичность, поскольку духовное есть заполнение себя заботой и трагедией мира-здесь, а не фантомами исчезнувшего и ненаступившего. Собственная невысказанность в бытие-для-себя — суть концепция жизни «прогрессивистов», которые в разных временах поразному имплантируют в общественное сознание ценности отодвинутого существования. Уход от такой странной жизни в странном обществе возможен через конституирование в тех или иных его сегментах императива ценности бытия здесь и сейчас, что значит преодоление расположенности общества понимать индивидуальную экзистенцию исключительно как средство жизни других. По этому поводу Макс Шелер приводит следующие слова немецкого историка Леопольда фон Ранке: «... ценность поколения состоит отнюдь

<sup>40</sup> Кьеркегор С. Понятие страха. С. 115.

не в том, что из него народится, а в самом его существовании, в его собственной самости»<sup>41</sup>. В странном обществе господство ресентиментной неукорененности в здесь—бытие производит инструменты социального и индивидуального табуирования когнитивного разнообразия, которые действуют посредством подавления когнитивной индивидуальности, формируя корреляционное сознание.

Скрытая программа, которую воспроизводит тирания комплекса «васального свидетеля» — суть когнитивная мимикрия — способ ментального кодирования в учениках странного общества диффузных ценностей, позиций и знаний, которые оснащают их формами социального приспособления, освященными эстетикой скользящих по поверхности его бытия наслаждений и удовольствий, и заслоняют от них проблему выбора самого себя в этическом плане. И эта скрытая программа реализуется посредством организации процессов обучения. *Технологическое* лицемерие питает традиционную педагогику фактов в современной синтетической школе. Поскольку ее ученики не участвуют в создании нового знания, а получают его в *готовых информационных* формах от других, постольку опыт такого поведения «не только развивает склонность говорить как бы в расчете на других — он меняет в том же направлении способность *судить* и *оценивать*»<sup>42</sup>. Следовательно, традиционная школа воспитывает своих учеников в духе известной концепции приспособления — строить свое поведение в соответствии с ожиданиями других, создавая тем самым особую генерацию социальных подражателей, добровольно принимающих фенотипические характеристики властвующего образца. И этими подражателями кишмя кишит странное общество. Такое патологическое состояние известно в психологии как эффект Пигмалиона, получившее свое название из известной пьесы Бернарда Шоу.

Отсюда, от этой имплантированной в геном странного общества когнитивной мимикрии, люди, его населяющие, странным образом не приспособлены к выполнению *своих* обязанностей, положенных занимаемым ролевым статусом, скрывая по правилам господствующего этоса эту непригодность за апелляциями к низкой оплате труда или иным столь же лживым «причинам». Отсюда проистекает их шокирующее стремление к обладанию *статусных* ролей, невзирая на уровень собственной компетентности. Отсюда жители странного общества ощущают свою неизбежную брошенность в окружающем мире, который требует от них когнитивной раскрепощенности, способной наполнить резервуар возможностей, несомых культурой знаний. Корреляционное сознание чувствует себя растерянным

<sup>41</sup> Ranke L. von. Über die Epochen der neueren Geschichte. I. Vortrag. Цит. по: Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. С. 33.

<sup>42</sup> Там же. С. 58.

с исчезновением действенных образцов; защитные механизмы человеческой природы маркируют пространство когнитивной свободы как враждебное; общество цепляется за тесный и темный футляр своего когнитивного прошлого и поет агрессивную осанну традиционной системе образования.

Однако то, как в состоянии переходной реконструкции прошлая школа пытается транслировать привычные модели когнитивного приспособления, уже не устраивает это общество, поскольку привычное ему бытие ускользает за границы грядущего и присутствует в настоящем лишь как «потерянное» бытие. Социологический мониторинг, проведенный институтом комплексных социальных исследований РАН в сотрудничестве с фондом им. Ф. Эрберта, показал, что «чувство гордости за систему образования ... как и в 1998 году, так и в 2000—м, испытывает только каждый четвертый—пятый россиянин»<sup>43</sup>. Косвенным индикатором отношения российских семей к отечественному образованию в 2011 году стала статья расходов материнского капитала, который почти исключительно направляется на оплату ипотечных кредитов, а не откладывается на будущее обучение детей. Вопреки очевидному, это не только приговор «нашей жилищной политике»<sup>44</sup>, но в значительно большей степени акт недоверия будущего собственного ребенка государственной образовательной политике.

И все же ложное сознание — наследство уходящего времени — пока еще заставляет это странное общество обращать свои взоры на синтетическую школу его «светлого» прошлого, маскируя в сферах бессознательного ее наиболее одиозные образы. Так школьные маяки нашего странного общества светят в прошлое, которое разжигает очаг педагогических несчастий его настоящего, очаг, установленный на кухне когнитивной инфляции сферы производства знаний.

В противовес «педагогике фактов», которая находит свое оправдание в трансляционной парадигме культурологической теории и обслуживает табуирование когнитивного разнообразия, педагогика наступающего времени обретает поля своей истинности в образовательной силе исследовательского познания<sup>45</sup>. Эта новая педагогическая парадигма, устанавливающая во главу учебного процесса контекстный опыт и индивидуальную ответственность, воспитывает то, что М. Шелер понимал как ценностное чувство человека, «который стремится «приобрести» и «иметь» нечто большее, чем других»<sup>46</sup>. В этой новой педагогике, взрывающей синтетическую школу и срывающей с ее педагогических актов архаичные «когнитивные» маски,

<sup>43</sup> Шаталова Н. Каким ты был, таким и остался. Насколько сильно изменилось наше общество за последние годы // Поиск. М., 2004. № 52 (814). С. 12.

<sup>44</sup> Арсюхин Е. Матери не берегут капитал // Известия. М., 2011. № 48 (28307). С. 2.

<sup>45</sup> Карпов А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. М., 2004. № 2. С. 21.

<sup>46</sup> Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. С. 62, 90.



моральный канон «приспособленности к миру» склоняет свою голову перед ценностями выбора своего призвания, выбора, освященного этосом поиска самого себя. Отсюда *образовательный эгалитаризм* начинает пониматься как движение к равенству человека—растущего самому себе сокрытому, а не сомнительному когнитивному авторитету разношерстной толпы; начинает осознаваться как ответственность в отношении себя нереализованного, а не некоего стандарта знаний кем—то гомогенизированной культуры.

Технологическое лицемерие противостоит естественному праву следовать своему истинному назначению тем, что поддерживает жизнь в исторически уходящей традиции педагогического воспитания, навязывающей культурально—иконический образец. В основе ее лежит притворство нравственной мотивации — «надежда на вознаграждение и страх перед наказанием», мотивации бывшей еще неприемлемой для теологии Августина Аврелия, но ставшей допустимой по так называемым «педагогическим» соображениям<sup>47</sup>. Сегодня эта мотивация возводит исторические казематы для познавательной свободы устремившего взор на себя и утверждающего ценности своего когнитивного призвания *psyche*. Ее раболепный страх осуществляет в условиях новой, знаниевой Реформации фальсификацию тех моральных ценностей, которые устанавливает витальное качество производящей силы нового социоэкономического уклада — свобода когнитивного выбора человека. Но эта свобода представляет собой аподиктическое условие *эффективности* производства знаниевого продукта общества, поскольку она есть генетическое условие всякого творчества. Преодоление моральной инфляции, которую производит педагогика прошлого посредством игнорирования ценностей когнитивного творчества, способно осуществляться силой утверждения наших учеников в новой культуре знаний. Эту силу как *волю к знанию* они обретают в научно—познавательных практиках исследовательского типа, рождающих их когнитивное разнообразие.

#### Технологическая изоляция экономики знаний

Две рассмотренные выше темы характеризуют *ментальные* механизмы, рождающие ту духовную «суженность» странного общества, которая противостоит его движению в сторону технологоса и по сути своей является особым рода *социокогнитивной дисгнозией*, то есть ухудшением интеллектуального функционирования его «детского места», которое суть наука, и его «детской площадки», которая есть образование. И эта дисгнозия социально санкционирует странный образ бытия протагонистов культуры знаний — оно отдается в кабалу экономическому индифферентизму; его

<sup>47</sup> Там же. С. 135.

бездействующий потенциал таким образом создает состояние когнитивной неприкаянности, через которое наука становится теологией когнитивных странников. Однако комплиментарные структуры прошлого в странном обществе выстраивают для деятельной мысли, утверждающей экономически активный статус знания, не только ментальные резервации социально имплицитной природы, которые деконструируют «дух технологоса»; они поддерживают инструменты материального господства, депрессирующие *«физические»* механизмы его экономического роста. Такого рода ментальные и «физические» комплиментарные структуры есть ключ, открывающий двери в ушедшие и пережитые тоталитарные времена; их агрессивное бытие в настоящем странного общества конституирует его *когнитивно—испуганную культуру*.

Темой, способной до некоторой степени прояснить механизмы «физической» депрессии технологоса, представляется «технологическая изоляция экономики знаний», которая разрушает ее способности к материализации и мобильности результатов интеллектуального труда. Два модуса такой технологической изоляции представляют для нас интерес — это элиминирование технологических и технических инноваций и консервация знаниевого продукта.

Инновации — это долгосрочный культурный вызов. Отсюда, источником инноваций служит далеко не только сфера прикладной науки, но и фундаментальные исследования, результаты которых впоследствии коммерциализируются в промышленности. Вместе с тем инновационная стратегия Великобритании, например, ставит в число их источников «творческое применение уже апробированных технологий и нестандартный подход к созданию новых продуктов и услуг». Причем продвижение инновационного процесса определяется не только предложением, но и спросом. Белая книга «Инновационная нация», определившая программу долгосрочного инновационного развития Великобритании, говорит, что «правительство играет критическую роль в создании адекватных условий для инноваций и предоставляет компаниям прямую поддержку в ситуациях, когда рыночные механизмы не срабатывают»<sup>48</sup>.

Генетический механизм *элиминирования технологических и технических инноваций* суть слабый, неразвитый экономический спрос на интеллектуальный продукт, производство которого общество одобряет. И в этой противоречивой одновременности актов (i) неготовности к потреблению и (ii) одобрения к производству — одна из странностей странного общества. По сведениям, которые приводит в 2002 году академик Д.С. Львов, доля производимой в России наукоемкой продукции составляет 0,4 процента от общемирового объема, в США же выпускается 40 процентов; в начале

<sup>48</sup> Скотт Р. Инновационная стратегия Великобритании. С. 18, 17.

1990–х годов эти цифры соответственно составляли 7,5–8 и 30 процентов<sup>49</sup>. В 2005 году источником отмечалось, что «доля России на мировом рынке наукоемкой продукции составляет всего 0,3% — 0,5%, в то время как доля США — 36%, Японии — 30%, Германии — 17%»<sup>50</sup>, а в 2011 году ассоциация инженерного образования России (АИОР) оценила долю российской высокотехнологичной продукции в мире всего в 0,2%<sup>51</sup>. Главная причина падения вклада научно-технической продукции в экономический рост с 70–80 процентов в предшествовавший 1990 году период до 5–10 процентов сегодня, как считает член-корреспондент РАН С.Ю. Глазьев, — «краткосрочная мотивация субъектов хаотичного рынка, которые не настроены вкладывать деньги на 5–10 лет в разработку новых технологий, стараясь быстро «снять сливки» с того, что есть»<sup>52</sup>.

По мнению член-корреспондента РАН В.А. Лапоты, инновации — «это процесс материализации добытых знаний»<sup>53</sup>. Однако эта материализация не может осуществляться лишь по собственной прихоти; и кажется порой, что производители знаний и прагматичная власть странного общества говорят о такой материализации на разных языках. Это разномыслие не раз свидетельствовало встречи молодых исследователей с высокопоставленными чиновниками, на которых автору в силу его служебного интереса приходилось присутствовать. Ментальные aberrации в понимании сути проблемы высвечиваются через оппозицию специалиста–практика и фантазера–управленца. Создателю нового устройства, материала или технологии, в общем очень практичной и полезной для общества вещи, предлагается немедленно заняться ее производством. В ответ выдвигаются два резона. Первый — «посмотрите на полки наших магазинов, в лаборатории наших ученых, в цеха наших заводов,— говорит молодой специалист,— утюги, холодильники, стиральные машины, электроника — в основном импортированные; измерительная и вычислительная техника, интеллектуальные станки и оснастка — в большинстве случаев зарубежного происхождения. Внедрение моей разработки потребует серьезных инвестиций как в ее производство, так и в собственную промышленность; однако, этого не происходит, поэтому ее никто не ждет и спроса на нее у нас не существует». На что наш фантазер–управленец с энтузиазмом предлагает нечто такое, как «ну так займитесь, так сказать, продвижением и внедрением своего достижения, ведь это сулит такие большие денежные дивиденды». Тогда второй резон

<sup>49</sup> Соснов А. Путь инноваций: без оврагов // Поиск. М., 2002. № 50 (708). С. 7–8.

<sup>50</sup> Сверху вниз. Правительство // Поиск. М., 2005. № 41(855). С. 3.

<sup>51</sup> Похолоков Ю.П. Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.

<sup>52</sup> Соснов А. Путь инноваций: без оврагов. С. 7–8.

<sup>53</sup> Стрельникова Л. Наши высокие технологии нужны только за границей // Известия. М., 2004. 21 июня. С. 8.

нашего молодого специалиста замыкает логический круг разговора — «а кто будет создавать новые знания, чтобы их могли материализовать (?); ведь именно первое представляется мне личным призванием, тогда как второе совершенно иной род деятельности, к которому то и способностей может быть у меня нет!».

Если на рубеже двух веков такие слова звучали как откровение, то по прошествии десяти инновационно инертных лет нового столетия констатация такого положения дел стала общим местом. В 2009 году в России высокотехнологичные отрасли формируют всего 7–8% отечественного ВВП, а 40% его создается за счет экспорта сырья. Россия крайне скупо тратит средства на научные исследования и разработки; ее доля составляет менее 2% мировых расходов, тогда как на США приходится 35%, Евросоюз — 24%, Японию и Китай примерно по 12%<sup>54</sup>. Когда Ю.П. Похолоков, президент АИОР, в 2011 году говорит, что абсолютное большинство продукции, ставшей результатом инженерной мысли, включая и высокие технологии, — зарубежного происхождения, он ставит диагноз технологическому развитию всей двадцатилетней реформационной истории России, состояние инженерного дела которой высокопрофессиональный экспертный корпус оценивает как критическое или находящееся в глубоком системном кризисе»<sup>55</sup>. Следует иметь в виду, что «от западного ученого никто не требует подготовки бизнес–планов и проектов по коммерциализации»<sup>56</sup>.

Разговор в том же духе продолжается до сих пор: власть декларирует необходимость качественного перехода от «рентной экономики» к «экономике инновационной», необходимость создания не только «инновационных поясов», но и «инновационных цепочек»: академический институт — разработка нового научного продукта — внедрение<sup>57</sup>. Однако достаточно очевидным кажется то, что даже созданные в директивном порядке объекты материализованного знания будут элиминированы экономической фактичностью — *отсутствием инвестиций в критические точки промышленного роста*. Это просто–напросто означает отсутствие новых и оснащенных предприятий, — так сказать, «локомотивов экономики знаний», образующих технологические циклы, способные в расширенных формах потреблять новые знания и специалистов, способных их производить. «Беда нашей области науки — говорит В.О. Попов, директор института биохимии РАН им. А.Н. Баха, — в фактическом отсутствии крупной оте-

<sup>54</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 580, 579.

<sup>55</sup> Похолоков Ю.П. Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.

<sup>56</sup> Дризе Ю. Спросите что–нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке. С. 7.

<sup>57</sup> Смирнов К., Петухов С. Михаил Фрадков предложил академикам жить по средствам // Коммерсантъ. М., 2004. № 88 (2927). С. 2.

чественной фармацевтической промышленности, которая была бы заинтересована в наших разработках и вкладывала в них деньги. ... нам не для чего создавать новинки»<sup>58</sup>. Со слов начальника научно-организационного управления РАН В.В. Иванова из-за отсутствия в стране фармакологии «утекают» за рубеж нужные там, но не востребованные здесь специалисты-биотехнологи<sup>59</sup>.

Директор института проблем электрофизики РАН, академик Ф.Г. Рутберг, высвечивает один из механизмов, питающих технологическое лицемерие странного общества, когда говорит, что «наши установки поступают в США, а российские чиновники закупают морально устаревшее оборудование на Западе — *им так выгоднее*»<sup>60</sup>. Согласно «Индикаторам инновационной деятельности», опубликованным Высшей школой экономики и Госкомстатом, «даже те предприятия, которые причисляются к инновационно активным, сокращают долю «принципиально новой и усовершенствованной продукции» в общем объеме производства. В целом по промышленности ее доля сократилась с 9,2% в 2000 году до 8% в 2002 году», а инновационная часть промышленного экспорта стабильно уменьшалась с 10,4% в 2000 году до 7,7% в 2002 году<sup>61</sup>. Источником отмечается, что в 2005 году для России «доля высокотехнологичной продукции в экспорте не превышает 4%–5%, в то время как для Китая этот показатель составляет около 23%, Южной Кореи — 38%, Венгрии — 25%»<sup>62</sup>. В 2009 году этот показатель снизился до 2,3%, тогда как для США он составил 32,9%, а для Китая — 32,8%<sup>63</sup>. Технологический упадок и стагнация налицо тем более, если учесть, что «в 1960–е и 1970–е годы доля машин и оборудования в общем объеме экспортируемой продукции составляла соответственно 20,5 и 21,5%»<sup>64</sup>.

Сведения «Индикаторов...» коррелируют с отчетом организации по экономическому сотрудничеству и развитию; согласно этим документам в России в 2002 году было около 10% инновационно активных предприятий, в то время, как в Европейском Союзе — 50%, в США — 70%. Через десять лет доля предприятий промышленного производства, осуществляющих технологические инновации, стала *критически* мала; она меньше 9,5%, — отмечает Э.С. Набиуллина, министр экономического развития<sup>65</sup>.

<sup>58</sup> Дризе Ю. Загонят в бутылку? Биохимики смогут решить многие жизненно важные проблемы, если выживут сами // Поиск. М., 2005. № 32-33 (846-847). С. 7.

<sup>59</sup> Моргунова Е. Тактика стратегов // Поиск. М., 2005. № 43 (857). С. 3.

<sup>60</sup> Стрельникова Л. Наши высокие технологии нужны только за границей. С. 8 (*курсив мой*).

<sup>61</sup> Шаповалов А. В России все меньше нового // Коммерсантъ. М., 2004. № 104 (2943). С. 20.

<sup>62</sup> Сверху вниз. Правительство. С. 3.

<sup>63</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 580.

<sup>64</sup> Похолков Ю.П. Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно. С. 13.

<sup>65</sup> Булгакова Н. Капремонт без выселения. Образование модернируют «по-живому». С. 5.

В 2005 году «доля России в мировой торговле гражданскими наукоемкими продуктами оценивается только около 0,5 процента, а экспорт технологий из России в десятки раз меньше, чем из такой маленькой страны, как Австрия»<sup>66</sup>; в 2010 году удельный вес России в глобальном экспорте наукоемкой продукции уже не превышает 0,3%<sup>67</sup>. При распределении ответственности в таком положении дел представляет интерес точка зрения Е. Ананькиной, директора московского офиса аналитической компании Standard&Poog's, согласно которой «в России судьба компании сейчас зависит не от институтов с четко прописанными целями и задачами, а от человеческих взаимоотношений, которые невозможно адекватно оценить и которые к тому же меняются»<sup>68</sup>.

В 2004 году на вопрос корреспондента: «По числу патентов, выданных на душу населения, Россия соотносится с США как 3:4. Где, по-вашему, все эти разработки?», — министр образования и науки, в частности, оказал, что «никакое наличие патентов или иных результатов научно-технической деятельности само по себе не обеспечивает использование их в экономике»<sup>69</sup>. Представляется, что в сложившейся ситуации не следует полагаться лишь на создание «технологических коридоров», «особого механизма передачи знаний из науки в промышленность», системы «которая позволит осуществлять трансферт этих знаний в экономику» и т.д. Ригористическое установление экономики, *работающей* на знаниях, есть — «инновациями может двигать только промышленность»<sup>70</sup>. *Отсутствие движения в промышленности — фундаментальная причина элиминирования инноваций.*

Трудно полностью согласиться с эмоциональной позицией С. Симаронова — главного менеджера российского офиса американской компании CPMG. Он говорит, что «промышленность внедряет инновации от отчаяния, когда не остается других способов повышения конкурентоспособности»<sup>71</sup>. Однако, инновации — это далеко *не только* злая необходимость. По крайней мере, два фактора претендуют сегодня на роль инновационно мотивирующей доминанты в контексте движения общества к культуре производящих знаний. Во-первых, это традиционный фактор «умного предпринимателя», стремящегося в условиях конкурентной неопределенности превентивно улучшить выпускаемый продукт. Во-вторых, это онтический фактор новой культуры знаний, эстетический аспект которого — выпу-

<sup>66</sup> Беляева С. Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало... С. 14.

<sup>67</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 580.

<sup>68</sup> Саплинова М. В России судьба компаний зависит от человеческих отношений // Коммерсантъ. М., 2004. № 195 (3034). С. 20.

<sup>69</sup> Шаповалов А. В России все меньше нового. С. 20.

<sup>70</sup> Моргунова Е. Надежда на отчаявшихся. Инновациями может двигать только промышленность // Поиск. М., 2004. № 40 (802). С. 5.

<sup>71</sup> Там же.

скасть продукцию, соразмерную пониманию «красоты» в этой культуре, а этический аспект — моральные стандарты, индуцируемые в индустрию интеллектуально емкой продукции профессиональным кодексом научных сообществ как основных акторов сферы производства знаний. И в этом последнем, нематериальном факторе находится источник, питающий силы и надежды наших новых пуритан в их противостоянии со странной действительностью, элиминирующей инновации.

*Консервация знаниевого продукта* — другой аспект технологической изоляции экономики знаний. Это внутренний процесс, происходящий на этапах создания нового знания и индуцированный способами функционирования системы заказов, идущих от посредников и конечных потребителей в технологических цепочках действующей экономики. Обыденная форма консервации знаниевого продукта — архивирование его в бумажных отчетах. По прошествии десяти лет разговоров об инновационном росте «вариант, когда в результате выполнения исследования получаем толстый фолиант и кладем его на полку», стал предметом отдельного внимания в выступлении вице-преьера российского правительства перед ректорами ведущих университетов страны<sup>72</sup>. Иные ступени в росте материального и экономического статуса знаниевого продукта обладают также и собственными формами консервации: технологии и конструктивные элементы, не воплощенные в функционирующее изделие; опытный образец, не вышедший в тираж; препараты, апробированные в экспериментальной серии, но не обретшие ждущего их потребителя; изделия двойного назначения, не получившие «гражданской прописки».

Приведем примеры такой консервации. Экономичные полимерные мембраны для обессоливания воды разработаны в институте высокомолекулярных соединений РАН, но существуют только в виде модельных конструкций и не реализованы даже в пилотном устройстве. Плазмохимическая установка для уничтожения отходов создана в институте проблем электрофизики РАН, но не нашла потребителей в России<sup>73</sup>. Опытный образец принципиально нового прибора, позволяющего за несколько секунд распознавать на расстоянии химические и взрывчатые вещества, изобретен и изготовлен инженерами завода им. Козицкого, но завод не имеет средств на дальнейшие работы по проекту<sup>74</sup>. Таблетированный аналог инсулина успешно прошел первичные клинические испытания, но так и не вышел в массовое производство. Апофеозом социальной безответственности бизнеса и власти в этом ряду может служить пример, приведенный А.И. Григорьевым, директором института медико-биологических проблем

<sup>72</sup> Булгакова Н. Капремонт без выселения. Образование модеруют «по-живому». С. 5.

<sup>73</sup> Стрельникова Л. Наши высокие технологии нужны только за границей. С. 8.

<sup>74</sup> Шевчук М. Сергей Миронов отчитался о неудачах правительства // Коммерсантъ. М., 2005. № 18 (3102). С. 2.

РАН (2005). В нашей стране около 700 тысяч больных церебральным параличом, которым (особенно детям!) мог бы помочь костюм «Пингвин», созданный институтом для тренировки мышечной системы космонавта в условиях невесомости. Костюм помогает также взрослым больным при реабилитации после инсульта и заболеваний нервной системы. И это не единственный инновационный продукт двойного назначения, обладающий высоким потребительским спросом в здравоохранении. Однако, как отмечает академик А.И. Григорьев, «никто не берется освоить серийный выпуск новинок... Между тем в нашей стране уровень смертности превышает рождаемость более чем на миллион человек в год»<sup>75</sup>.

В 2005 году в России в хозяйственный оборот было включено «менее 1% результатов научно-технической деятельности, в то время как в США и Великобритании — 70%»<sup>76</sup>. В 2012 году академик В.В. Осико<sup>77</sup> говорит, что вследствие отсутствия спроса на инновации «ученые вынуждены, как купцы, сами расхваливать свой "товар", налаживать его выпуск, просчитывать экономический эффект, искать инвесторов и потребителей». И время на это тратится в ущерб «поиску новых составов и совершенствования технологий». В качестве примера он приводит технологическую судьбу уникального материала — частично стабилизированного диоксида циркония, который показал высочайшую эффективность при использовании в узлах трения машин и механизмов и в хирургических инструментах<sup>78</sup>.

Одним из механизмов, способных стимулировать процесс расконсервации знаниевого продукта, является передача прав на интеллектуальную госсобственность ее разработчикам. Такой механизм, например, был закреплен в 1980 году в США законом Бэя–Доула (Bayh–Dole Act). Этот акт дал юридическую основу созданию малых инновационных предприятий при университетах и предоставил им право на использование интеллектуальной собственности, которая создавалась на государственные исследовательские гранты. «До принятия закона американское правительство финансировало 60% академических исследований и владело 28 тыс. патентов, но лишь 4% из них были запущены в производство. Закон же привел к тому, что через два–три года на базе университетов было создано более 2 тысяч компаний (260 тыс. рабочих мест) по коммерциализации технологий, а американский бюджет стал ежегодно получать \$ 40–50 млрд. за счет оборота

<sup>75</sup> Дризе Ю. Пингвин никак не приземлится. Космические новинки легко адаптировать к нуждам землян, но сделать это некому // Поиск. М., 2005. № 5 (819). С. 13.

<sup>76</sup> Шаповалов А. Депутаты продают интеллектуальную собственность // Коммерсантъ. М., 2005. № 130П (3114). С. 6.

<sup>77</sup> Академик РАН В.В. Осико — руководитель Научного центра лазерных материалов и технологий Института общей физики РАН им. А.М. Прохорова.

<sup>78</sup> Волчкова Н. Кристалл воскреснет? Ученые верят в новую жизнь своей старой разработки // Поиск. М., 2012. №25 (1203). С. 6.

интеллектуальной собственности»<sup>79</sup>. Конечно, этот пример может впечатлить, если закрыть глаза на *разницу* потенциала потребления инноваций *разных* экономик, на ту причину, которая была указана выше в качестве фундаментального фактора элиминирования инноваций. Пока же, по сведениям, которые приводит А. Яновский — координатор российской сети трансфера технологий, — предложений разработчиков интеллектуального продукта в 20–30 раз больше, чем запросов, в то время как в европейских сетях это соотношение составляет 4:1<sup>80</sup>.

Организация по экономическому сотрудничеству и развитию полагает, что «российская инновационная система ... не является полностью функционирующей из-за структурных дисбалансов, недостатка стимулов и неблагоприятных рамочных условий»; в частности, отмечается, что российские университеты остаются «второстепенными участниками исследований и разработок»<sup>81</sup>. А.В. Кобзев, ректор Томского университета систем управления и радиоэлектроники, полагает необходимым радикально пересмотреть роль университетов в формировании нового бизнес-сообщества. В его университете учебно-научно-инновационный комплекс объединяет 25 наукоемких предприятий, межвузовский студенческий бизнес-инкубатор, студенческое конструкторское бюро и школу инновационного менеджмента<sup>82</sup>. Как мы видим, учебно-научная инновационная среда университета структурирована таким образом, чтобы обеспечить разделение и преемственность этапов технологического процесса овладения знаниями и их производства, а также разделение труда в технологических цепочках, ведущих от рождения знанияемого продукта до его материализации в экономически востребованных формах. Я. Ниронен, директор института Финляндии в Петербурге, метафорически называет подобные структуры инновационными поликлиниками, или родильными домами<sup>83</sup>.

О степени консервации интеллектуального продукта на начальных стадиях технологического цикла в экономике странного общества можно судить по пропорциям между нематериальными и материальными активами в компаниях с высокой добавленной стоимостью в продукции. По сведениям, которые приводит Б.П. Симонов, глава патентного ведомства, в западных компаниях такие пропорции составляют «70 к 30, в худшем случае — 60 к 40, а у нас 1 к 99», что, в частности, демонстрирует остроту проблемы перевода интеллектуальной собственности из понятия юридического в категорию экономическую.

<sup>79</sup> Шаповалов А. Депутаты продают интеллектуальную собственность. С. 6.

<sup>80</sup> Моргунова Е. Точность – вежливость? // Поиск. М., 2005. № 23 (837). С. 4.

<sup>81</sup> Беляева С. Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало... С. 14.

<sup>82</sup> Инноваторы из инкубатора / Центр информации и общественных связей ТУСУР // Поиск. М., 2004. № 39 (801). С. 2.

<sup>83</sup> Соснов А. Путь инноваций: без оврагов. С. 8.

В 2004 году президент АФК «Система» — корпорации, которую можно отнести в нашей стране к небольшому числу инновационно активных предприятий, — Е.Г. Новицкий, говоря о бурном десятилетнем росте своего бизнеса, признает, что в бюджете компании затраты на исследования и разработки составляют не более 10% от ее выручки. Инновационные продукты в продажах компании в значительной степени это перспектива; «Мы делаем ставку на инновации как ориентир на будущее...»<sup>84</sup>, — заключает он. В 2010 году зафиксирован крайне низкий уровень финансирования со стороны бизнеса разработок и исследований — в 7–10 раз меньше, чем в развитых странах<sup>85</sup>.

В 2011 году результаты рейтинга российских инноваторов, который был составлен журналом Fast Company, показали, что «судя по всему выбирать американским экспертам было особо не из чего»<sup>86</sup>. Первые три места заняли ИТ-компании «Яндекс», «Лаборатория Касперского» и АВВУУ соответственно; последняя имеет представительство в Силиконовой долине (Калифорния). В десятку рейтинга вошли и две корпорации — «Роснано» и «Росатом». Однако по их поводу «западные специалисты *только надеются*, что рано или поздно под этой крышей будут рождаться поистине революционные изобретения». Российские инновации на мировом фоне выглядят мелковато<sup>87</sup>.

«С инновациями в России дело обстоит плохо, — считает И. Николаев, директор департамента стратегического анализа ФБК. — Самая главная российская проблема даже не в том, что многие до сих пор не понимают, что такое инновации. Страшнее то, что у нас почему-то решили, что достаточно построить «Сколково», Ё-мобили производить, вкрутить светодиодные лампочки и будет инновационная экономика. Так вот не будет ее, пока не будет спроса на инновации. А появится этот спрос только тогда, когда производить наши инноваторы начнут нечто рыночное»<sup>88</sup>.

Человеческий ресурс для преодоления процессов элиминирования инноваций и консервации знанияемого продукта способна предоставить *правильно* организованная жизнь молодых людей, вовлеченных в процессы производства знаний как в образовательных учреждениях, так и в организациях науки. Надежда общества обращена сегодня на них — определивших свое призвание в сферах производства знаний, особенно в том, что составляет ядро этого производства и «детское место» технологоса и что принято обозначать кратким, но емким словом «наука». Вместе с тем, «согласно опросам, 39% российской молодежи хотели бы жить и работать

<sup>84</sup> Шаповалов А. В России все меньше нового. С. 20.

<sup>85</sup> Рогов С.М. Россия должна стать научной сверхдержавой. С. 585.

<sup>86</sup> Савиных А. В России нашелся только «Яндекс» // Известия. М., 2011. № 46 (28307). С. 4.

<sup>87</sup> Там же (*курсив мой*).

<sup>88</sup> Там же.

за рубежом. Из тех, кто попадает в категорию «талантливые», такие пожелания высказывают 53%»(2012)<sup>89</sup>.

### Коммодификация образования<sup>90</sup>

Представление образования и науки *исключительно* в системе товарных отношений обнаруживает позицию, которая экономически репрезентирует крайние формы индустриальной культуры прошлого века, следует заметить уходящей культуры, а политически является инструментом узкой доктринальной группировки и ее клиентуры, т.е. олигархической структуры, стремящейся выстроить эффективные со своей точки зрения (и, естественно, в своих интересах) формы управления и контроля<sup>91</sup>. И здесь не важно, откуда родом эта группировка — из кланов монополистического капитала, слоя радикальных политиков, «профсоюза» чиновников или их конгломерата, поскольку ее прагматичная аргументация всегда поверхностно манипулирует с типом товара, который называется «деньги», «вещи», «услуги» или «инновационный» продукт, но не вникает в суть познавательного отношения, т.е. исключает человеческое измерение образования.

Напряжение, которое существует сегодня в вопросах, связанных с регулирующей идеей образовательного института, имеет своим источником трансформацию его культурного пространства. Интенсификация социальных ритмов, их амплитуды и разломы репрезентируются в технологической динамике, которая питается разрастающимся производством знаний и их расширяющимся потреблением, в культурных интервенциях, создающих агрессивные общины и диссонансную структуру проживания, в транснациональных процессах, именуемых глобализацией. Институт образования втянут в выстраивание правил существования социально и культурно конфликтной среды. Он перестал быть местом познавательной стабильности, инструментом закрытой социализации, сообществом с жестко структурированной системой ролей. Изменчивость, подвижность, текучесть — теперь метафоры его бытия.

Коммодификация познавательной деятельности, превратившая знание в товар, в вещь для коммерческого использования, изменяет спо-

<sup>89</sup> Вовозикова Т. К месту назначения. Уточнены маршруты социальных лифтов // Поиск. М., 2012. №26(1204). С. 17.

<sup>90</sup> Материал из раздела был опубликован в работах автора «Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения» в журнале «Вопросы философии» (2012, № 10) и «Коммодификация образования» в журнале «Педагогика» (2012, № 2).

Commodity (англ.) — предмет потребления, товар; commodity production — товарное производство; здесь используется в значении «товаризация».

<sup>91</sup> Карпов А.О. Общество знаний: механизмы деконструкции. С. 127–130.

соб, которым образовательные практики организуются (бюрократия) и осмысляются (экономический прагматизм и коммерческий миметизм). Когда в образование переносится принцип оценки качества фабричного продукта или формирования цены рыночного товара, разрушается глубинная образующая суть духовных дисциплин, таких как литература и история. «Измерительные материалы» не способны зафиксировать «качество» духовного мира, подлинность гражданской позиции, способность к *человеческому* пониманию и осмыслению. Когда «деньги, которые следуют за учеником», приходят в частный образовательный институт, они не только участвуют в образовании прибыли для его владельцев. Моральная и остросоциальная проблемы в том, что общие, т.е. общественные деньги используются для улучшения жизни богатых учеников, а не бедных, создавая тем самым новый механизм социальной эксплуатации. И ничего не стоит в такого рода регрессивных контекстах аргументация коммодификационистов, говорящая о равных правах на общественные фонды и легитимирующая тем самым право богатых купить образовательную услугу в частном учебном заведении, доложив в эту покупку якобы причитающуюся им толику общественных средств. Так коммодификационная логика обосновывает использование государственного бюджета на создание для богатых привилегированных условий жизни. И эта логика помимо прочего изымает средства из того общеобразовательного сектора, который воспитывает таланты для «общей» экономики знаний.

Практика дискриминирующего отбора в школы, когда используются дополнительные инвестиции, имеет непосредственное отношение к образовательному равенству. Достижение образовательного равенства — трудная проблема, которая серьезно изучается сегодня на западе. Вместе с тем примитивные схемы, используемые в отечественном образовании, весьма далеки от подлинной глубины всей проблемы. Для Гарри Бригхауса (Harry Brighouse) равенство в образовании означает «равно хорошие условия для каждого отдельного ребенка» (2008). По его мнению идея о равенстве в образовании «не должна располагаться на уровне (родительского) выбора. В начале неважно, имеют ли родители равные возможности для выбора, важнее — получают ли их дети *равно* хорошее образование». Так, например, ваучерные схемы могут запрещать дополнительные инвестиции; но в то же время надо иметь в виду, что некоторым детям (например, талантливым) «может потребоваться больше ресурсов, чем другим»<sup>92</sup>. Такая ситуация может «обгрываться» специализированными фондами и программами. Иначе говоря, подчеркивается, что «равенство состоит в га-

<sup>92</sup> Giesinger J. Evaluating School Choice Policies: A response to Harry Brighouse // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing. Vol. 43. 2009. № 4. P. 590.

рантии того, чтобы социальное положение и расовая принадлежность не оказывали влияния на достижения детей»<sup>93</sup>.

Понимание главенствующей сущности реформ в образовании через человеческое измерение имеет своим источником культурные традиции европейского университета. Университет как центр духовного образования народа, как место, где существует «ничем не обусловленное изыскание истины, является претензией человека, как человека», — пишет Карл Ясперс. Такой «университет вместе со всем существом воспитания представляет для государства наивысший интерес в его внутренней политике, так как речь идет об этическом будущем собственного народа, связанном с истиной»<sup>94</sup>. Следовательно, университет — отнюдь не только предприятие, в котором профессии выступают «способами производства наподобие производства и сбыта товаров»<sup>95</sup>. Образовательные реформы становятся «поверхностными, рассеивающими и спутанными», когда они осуществляются не как духовное движение, а в форме бюрократического порядка «с помощью бесконечной, практически произвольной детализации и регламентации». Такие реформы в человеческом плане ничтожны<sup>96</sup>.

Образовательные реформы в понимании европейской культурной традиции являются результатом *совместного* мышления, в непрерывном движении которого и «одновременно при постановке его самого под вопрос, и вместе с критикой *любой* принятой позиции обнаруживается, что такое истина»<sup>97</sup>. Уже в конце XX века, продолжая идею Ясперса в контексте реформ современного университета, Билл Ридингс скажет, что университет есть гибкая и открытая система, здесь — место *сосуществования* разных мышлений, которое не просто повод для коммуникации, но способ вслушивания в другого; того другого, у которого «много имен: культура, мышление, желание, энергия, традиция, событие, незапамятное, возвышенное»<sup>98</sup>. Понимание *такого* мышления есть удел государств, стремящихся жить по истине, для которых «не имеет никакой ценности жизнь, основанная на лжи»<sup>99</sup>.

Та ложь, которая заключена в позиции, рассматривающей образовательный институт как супермаркет, а его учеников как покупателей и потребителей, имеет в наши дни далеко идущие культурные и экономические последствия. Когда образование и наука объявляются *ни чем иным*, как сектором экономики, возникает не только опасность потери идентичности

<sup>93</sup> Ibid. P. 591, 592.

<sup>94</sup> Ясперс К. Идея университета (1961). С. 13, 8, 15.

<sup>95</sup> Там же. С. 23.

<sup>96</sup> Там же. С. 22, 23.

<sup>97</sup> Там же. С. 23, 13 (*курсив мой*).

<sup>98</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. С. 208, 213.

<sup>99</sup> Ясперс К. Идея университета (1961). С. 8.

образования и науки, на что указывают специалисты<sup>100</sup>, но в значительно большей степени ревизии подвергаются основы *современной* культуры и, в частности, экономики, «работающей» на знаниях. Устойчивый и динамичный рост культуры производящих знаний предписывает в качестве своего главного условия человеческую способность к созданию новых знаний, а в более широком горизонте — особую духовную компетентность *cogito*, которое должно быть способно «оживлять» знание и инкорпорировать его в социальную плаценту жизни общества. Только так человеческое сможет превозмочь поглощающее его искусственное, только так оно способно принудить это искусственное работать на себя, а не на собственное растущее воспроизводство. В этом преодолении природы искусственного, которая все более трансформирует человеческую жизнь в информационном, технологическом и научном ключе, заключены надежды природы естественной, ценность индивидуального существования, способность его к духовному действию, исключающему автоматизацию социального функционирования.

В действительности уже прагматика индустриальной жизни пытается поставить под вопрос образовательный институт как культурную инстанцию духовного типа. «Пищевая» модель образования в начале XX века трактует его в терминах диетологического потребления и питания, где обучение сравнивается с кормлением. В ее основе лежит концепция знания как духовной пищи, которую нужно «съесть» и «переварить». Пауло Фрейре показывает как дидактические упрощения, идущие от *такого* понимания, исключают из процесса обучения генеративные свойства личности и социокультурные связи знания<sup>101</sup>. К шестидесятым годам намечается переформулировка «пищевой» метафоры образования в «рыночных» терминах, которая манипулирует тем же «продуктовым» аспектом, но уже товарного свойства. Стефан Коллини отмечает, что с 1970-х «официальный дискурс становится все более колонизирован экономическим языком», который берет свои идиомы и аргументы из языка школ менеджмента, бизнес-консультантов и финансовой журналистики<sup>102</sup>. В девяностых понимание образования через «товарный» тезаурус широко дискутируется на западе.

Однако идея «товаризации» образования мало чем по дидактическим последствиям отличается от его «пищевой» модели. Активная составляющая познания не входит в систему ее базовых концептуализаций, а следовательно, в директивном плане является исключенной сущностью, причем,

<sup>100</sup> Никольский В.С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах // Высшее образование в России. М., 2010. № 3. С. 150, 151.

<sup>101</sup> Freire P. The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation. P. 44–47.

<sup>102</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB.Ltd, 2011. Vol. 33, № 16. P. 9–14. URL: [http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik\\_education](http://imaginingtheuniversity.org.uk/2011/09/14/publik_education) (дата обращения: 29.09.2011).

несмотря на *кажущиеся* возможности «продуктового» выбора. Образовательный супермаркет, равно как и диетологическое меню, предполагает готовый ассортимент услуг и товара для «потребляющей» личности, т.е. *кем-то* созданный и директивно установленный продуктовый набор.

Познавательное отношение, сформулированное в сервильных терминах как обслуживание потребителя знания, относительно генеративной функции человеческого мышления ничем не лучше диетологического понимания, причем в условиях роста культуры знаний его негативная эпистемическая функция приобретает радикальный характер. Она не только санкционирует регресс к неэффективным способам обучения, формирующих «механического» человека, но и принципиально элиминирует становящуюся культуру познания, стержень которой есть когнитивное производство. «Производственная» метафора не должна здесь вводить в заблуждение. Она не предполагает бюрократизацию образовательного института в структуру по производству, распределению и потреблению знаний, как на то указывает Б. Ридингс<sup>103</sup>. Она отсылает к творящей личности, к ее генеративному мышлению, к совместному мышлению в человеческих коллективах, открывающему эпистемически новое в широком культурном горизонте.

Таким образом, концептуализация образования в терминах «товар» и «услуга» исключает из его дидактической основы методы и содержания, формирующие творящую личность, которая обладает исследовательским отношением к действительным, т.е. личность, способную создавать знания; а следовательно, выводит за пределы оптики такого «продуктового» взгляда главного протагониста общества, «работающего» на знаниях.

К началу нынешнего века университет по своей роли начинает походить на транснациональную корпорацию — технобюрократическую структуру, которая отнюдь не руководствуется понятием разума, как того хотел Кант, или гумбольдтовской идеей культуры. Университет становится симулякром идеи Университета, — отмечает Ридингс, — а своих студентов он видит как потребителей. Современная конъюнктура заставляет университет функционировать в технократическом ключе. Его администрирование представляет собой наиболее быстро расширяющееся поле в плане привлечения ресурсов, нежели исследование и преподавание, которые как аспекты профессиональной жизни попадают в подчинение администрированию<sup>104</sup>.

История европейской коммерциализации образования отсчитывает свое время, начиная с XIII века, когда университетская продажа знания через преподавание, знания, безусловно принадлежащего Богу, тем не менее получила высочайшую санкцию церкви. Вместе с официальной оплатой преподавательского труда на свет появилась и университетская олигар-

<sup>103</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. С. 214.

<sup>104</sup> Там же. С. 73, 83, 82, 168, 169.

хия, стремящаяся «извлечь все большую выгоду из отправления своих функций», и товаризация образования, причислившая «преподавателей к группе наемных работников, презираемой в Средневековье так же, как и в античности»<sup>105</sup>. Но коммерческий «троп» не стал идеей университета, так же как он не стал идеей общей образовательной институции, обладающей самодостаточной ценностью. Однако действительность сегодня такова, — пишут лидеры ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли (2011), — что «руководство университета одержимо деньгами. ... Все, о чем оно думает, связано с увеличением платы за обучение, привлечением частных пожертвований, получением большего числа исследовательских грантов, а также сокращением расходов»<sup>106</sup>. Вместе с тем власть рассматривает университеты, в первую очередь, как организации, вносящие долевого вклад в экономику<sup>107</sup>.

Коммодификационные стратегии в образовании осуществляются в результате переноса в его сферу принципов рыночного функционирования и имеют в своей основе англо-американскую модель, ориентированную на конкуренцию. Американские и европейские реформы высшего образования проходят под знаком увеличения вклада университетов в экономический рост, который измеряется исключительно в «товарно-денежных» единицах. Вписывание образовательного института в «рыночный» тезаурус, позволяет говорить о потребности в образовании через спрос и предложение, о развитии образования в терминах регулирования рынка образовательных услуг и конкуренции его агентов, о доступности образования как результата функционирования системы кредитов и ваучеров, осуществляющих механизм «деньги следуют за учеником». Несомненно, бизнес-модель, выстроенная в пространстве «конкурирующих поставщиков услуг» и «требовательных потребителей»<sup>108</sup> — это легитимированный современной культурой взгляд на образование. Вместе с тем его позиция — далеко не единственная точка обзора духовной культуры как индустриальной эпохи, так и сегодняшнего постиндустриального времени.

Принципиальное различие в ракурсе видения идет от того, рассматривается ли настоящее и будущее образовательного института в широком куль-

<sup>105</sup> *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада / Пер. с франц. С.В. Чистякова и Н.В. Шевченко. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. С. 85, 86, 89.

<sup>106</sup> *Brown W., Rosen S., Walker R.* Talking Points in Defense of UC and Public Education. Berkeley: UC Berkeley Faculty Association, 2011 (September 21). URL: <http://ucbfa.org/2011/09/talking-points-of-uc-and-public-education/> (дата обращения: 01.10.2011).

Венди Браун и Крис Розен — сопредседатели, а Ричард Уокер — заместитель председателя ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли (США).

<sup>107</sup> *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

<sup>108</sup> *Ibid*



турном горизонте, в частности, в контексте культуры знаний, или взгляд утилитарно суживается до товарного оборота в экономике знаний. Первое с излишком покрывает второе. Однако, когда первое подменяется вторым, образовательный институт берет образ финансовой корпорации, а его деятельность рассматривается под узким углом реализации бизнес-плана. Государственные интересы, поняты в узкой — экономической конъюнктуре, определяют благополучие страны через эффективность товарных трансакций, но не в плане духовных инвестиций в человека, которые несут духовный рост всего общества. Реформаторы не хотят граждан, они хотят послушных потребителей<sup>109</sup>. Вместе с тем как Великая хартия университетов (1988) в качестве фундаментального принципа утверждает: «Чтобы отвечать требованиям современного мира, университет должен быть нравственно и интеллектуально независим от политической и экономической власти в своей преподавательской и исследовательской деятельности»<sup>110</sup>.

В то время, как коммодификация образования превращается в основное занятие его чиновничьего аппарата, вопрос установления истины, охраняющей баланс разных форм его существования, представляется делом насущным, требующим постоянного разрешения ввиду того, что культурная динамика времени интенсивно переопределяет социоэкономические реалии познавательного отношения.

Пример Великобритании — одного из главных законодателей мод в европейском образовании — является индикатором социокультурных противоречий, вырастающих из коммодификационных стратегий понимания и преобразования современного образовательного института. Анализируя двадцатилетнюю историю ведомственной институализации образования и науки в Великобритании, С. Коллини отмечает, что «университеты и научно-исследовательская деятельность все больше и больше попадает под руководство ведомств, которые в первую очередь ответственны за развитие бизнеса, торговли и занятости»<sup>111</sup>. Однако Великобритания дает и пример реакции гражданского общества, одной из культурно эффективных традиций которого является общественная коррекция реформационной политики власти.

28 июня 2011 года министр университетов и науки Дэвид Уиллетс (David Willetts) объявил в Палате общин о выходе Белой книги «Высшее образование: студенты в центре системы образования». Документ был опубликован Министерством бизнеса, инноваций и квалифика-

<sup>109</sup> In Defence of Higher Education // The Plashing Vole: у traethodydd, 2011 (September 27). URL: <http://plashingvole.blogspot.com/2011/09/in-defence-of-higher-education.html> (дата обращения: 29.09.2011).

<sup>110</sup> Magna Charta Universitatum.

Великая хартия университетов была подписана в 1988 году в Болонье ректорами 388 главных университетов мира из 47 стран (в том числе из России).

<sup>111</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

ций (Department to Business, Innovation and Skills, BIS). В качестве повода для расширения в системе образования рыночных отношений используются экономический спад и бюджетный дефицит. К предыстории документа следует отнести Белую книгу правительства «Будущее высшего образования» (2003), рамочный документ BIS «Высокие амбиции: будущее университетов в экономике знаний» (2009) и «Независимый анализ финансирования высшего образования», составленный под руководством бывшего главы компании British Petroleum лорда Брауна (Browne). Предполагается, что изменения в русле обнародованных предложений начнутся с 2013 года и обеспечат устойчивое финансирование системы высшего образования, лучшую подготовку студентов и будут благоприятствовать социальной мобильности<sup>112</sup>.

27 сентября 2011 года газета «Гардиан» сообщила, что сотни ученых подписали документ «В защиту государственного высшего образования»<sup>113</sup>, в котором они предупреждают о пагубных последствиях Белой книги и говорят, что запланированные реформы в принципе не верны<sup>114</sup>.

Профессор Ховард Хотсон (Howard Hotson), организатор кампании протеста от Оксфордского университета, предсказывает в «Гардиан» «зиму недовольства» для правящей политической группировки, коммодификационные устремления которой не приемлют британские университеты, студенческие ассоциации и преподавательские союзы<sup>115</sup>. Использованная метафора имеет особый предостерегающий контекст. В англоязычной политической риторике она репрезентирует недовольство граждан в событиях исключительной общественной важности, в частности, отсылает к зиме 1978–1979 годов, когда протесты рабочих профсоюзов, недовольных правлением Лейбористской партии, заставили правительство провести всеобщие выборы, победу на которых одержала Консервативная партия во главе с Маргарет Тэтчер. Более глубокий культурно-исторический подтекст идет из 1597 года, когда вышла «Трагедия о короле Ричарде III, содержащая его предательские козни...», которая начинается со слов шекспировского

<sup>112</sup> Cable V., Willetts D. Foreword // Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. London: TSO. P. 2, 3.

Предисловие к Белой книге по высшему образованию подписали: д-р Винс Кейбл, министр по вопросам бизнеса, инноваций и квалификаций, и Дэвид Уиллетс, министр университетов и науки правительства Великобритании.

<sup>113</sup> In Defence of Public Higher Education (doc.).

<sup>114</sup> In Defence of Public Higher Education (news) // The Guardian. London, 2011 (September 27). URL: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/defence-of-higher-education-signatories> (дата обращения: 28.09.2011 г.).

<sup>115</sup> Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (September 27). URL: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper/print> (дата обращения: 27.09.2011 г.).

протагониста: «Now is the winter of our discontent»<sup>116</sup>. Отсюда аллюзии, которые несет в себе стилистика «зимы недовольства», намекают на особую «ричардовскую» мораль власти: «Ведь совесть — слово, созданное трусом, / Чтоб сильных напугать и остеречь. / Кулак нам — совесть, и закон нам — меч» (V.3)<sup>117</sup>. В этом ряду — образ злодея на троне, лицемерие, депотизм, вероломство, хитрые доводы и вкрадчивая речь.

Документ, который позиционируется как «альтернативная Белая книга» был разработан летом 2011 года под руководством Джона Холмвуда (John Holmwood), профессора социологии Ноттингемского университета и основателя компании за Общественный университет (Public University)<sup>118</sup>. В преамбуле представлены основные принципы, содержащиеся в Великой хартии университетов<sup>119</sup>, которая была подписана в 1988 году в Болонье ректорами 388 главных университетов мира из 47 стран (в том числе и из России), а также указывается, что «эти принципы находятся под угрозой из-за введения рыночных отношений в систему высшего образования и вхождения в нее коммерческих компаний».

Альтернативная белая книга устанавливает принципиальную позицию: общественное высшее образование финансируется обществом и государством, но это не означает, что оно должно контролироваться государством. Авторы отмечают парадоксальную мотивацию правительства, которое использует как повод для введения рынка в высшем образовании финансовый кризис, вызванный провалом рынка (1.6). Если образование есть социальное условие, позволяющее рынку процветать, то что будет значить тогда провал рынка образования? Опираясь на проведенный анализ, документ

<sup>116</sup> Монолог Ричарда III в шекспировской трагедии начинается словами: «Now is the winter of our discontent / Made glorious summer by this sun of York...». Поэтический прием здесь меняет грамматический порядок слов и создает поливариантность перевода. Пожалуй, самый близким к оригиналу по смыслу является перевод Михаила Лозинского: «Зима тревоги нашей позади / К нам с солнцем Йорка лето возвратилось». Выражение «зима тревоги нашей» в поэтическом значении — всегда время затяжных несчастий. Под «солнцем Йорка» подразумевается восшедший на престол король Эдуард IV, который выбрал эмблему «блистающего солнца». Эта фраза из монолога Ричарда весьма популярна. «Зима тревоги нашей» — название известного романа Джона Стейнбека. Вместе с тем Н.З. Баширова отмечает, что практика использования исключает вторую часть цитаты, тем самым элиминируя позитивные коннотации, то есть ту, которая говорит, что время страданий и неудач закончилось\*.

\* Баширова Н.З. Шекспир в российской и английской прессе // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 31. Челябинск, 2009. № 13 (151). С. 11, 12.

<sup>117</sup> Шекспир У. Ричард III / Пер. с англ. А. Радловой // Шекспир У. Полное собрание сочинений в восьми томах. Том 1. М.: Государственное издательство «Искусство», 1957. С. 575.

<sup>118</sup> Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent.

<sup>119</sup> Magna Charta Universitatum.

утверждает, что «единственным мотивом предложений правительства является ложное идеологическое убеждение, а не финансовая необходимость» (1.7). Иначе говоря, имеют место инициативы политической доктринальной группировки, которая полностью игнорирует общественную ценность высшего образования (1.1) и полагает, что распространение рыночных принципов на сферу университетского образования является *само по себе* достаточным основанием (1.7).

«Скрытый смысл данной Белой книги, — говорится в альтернативном документе, — это коммодификация образования», которая должна «обеспечить новые рынки сбыта для капитала, ищущего любые подходящие возможности для инвестиций» (А.14). Причем предполагаемые «изменения будут стимулировать студентов думать о себе как о потребителях, инвестирующих исключительно в свой личный человеческий капитал, с тем, чтобы пожинать плоды высокого финансового вознаграждения, и в то же время они будут препятствовать выпускникам думать об их университетском образовании иначе, как о чем-то, что они купили по высокой цене для частной выгоды» (1.4). Однако, «образование — это нечто большее, чем место для удовлетворения собственных интересов и карьерная гонка. ... система образования составляет основу социальной жизни», — замечает Мелисса Бенн (Melissa Benn), одна из инициаторов Сообщества местных школ (The Local School Network), которое поддержало альтернативный документ<sup>120</sup>.

Таким образом, официальный дискурс в отношении образования характеризуется ростом потребительского релятивизма. И это свойственно далеко не только Великобритании. Об образовании на «товарном» языке говорят в США, Нидерландах, Австралии, Индии и, конечно же, в России. Предполагается, что образование, трансформированное в рыночно развивающуюся систему, превратит студентов в «критических потребителей», а институты высшего образования — в поставщиков, которые будут формировать программы «под заказ»<sup>121</sup>. Понимание того, что «образование — это больше, чем корысть и гонки к вершине»<sup>122</sup>, что образование — это не только обучение для трудоустройства<sup>123</sup>, изживается доктринальными группами, которые видят общественное образование исключительно через призму финансового регулирования. Такого

<sup>120</sup> Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent.

<sup>121</sup> Джонсблосед Б. Нидерланды: новации последних лет / Пер. с англ. О. Попова // Образование в стране и мире. Пермь, 2005–2006. № 1. URL: [http://www.ocm.perm.ru/stat/stat\\_7.htm](http://www.ocm.perm.ru/stat/stat_7.htm)

<sup>122</sup> Alternative white paper: In defence of public higher education // Guardian Unlimited, 2011 (September 28).

URL: <http://features.rr.com/article/0e71coY1Pj5Rg> (дата обращения: 29.09.2011 г.).

<sup>123</sup> In Defence of Public Higher Education (doc., 3.41).

рода коммодификационный взгляд легитимирует и оправдывает себя посредством использования батареи «рыночных» идиом, в их ряду: «соотношение цены и качества», «открытый рынок», «выбор услуг», «свободная конкуренция», «человеческий капитал», «рыночная дисциплина», «рабочая сила», «удовлетворенность потребителя», «поставщики товара», etc.

Коммодификация ограничивает предназначение и функции образования по отношению к человеку как личности и в более широком горизонте культурного функционирования общества. Вестник Оксфордского университета отмечает (2003)<sup>124</sup>, что работа, осуществляемая образованием в этой сфере значит гораздо больше, чем материальные вопросы времени. Она является мощным инструментом поддержания стабильного и гуманного общества. Она дает доступ обществу к широчайшему диапазону талантов. Но в то же время эта работа лежит за пределами специфики отдельных дисциплин (2.3). Однако, именно дисциплины в качестве основного предмета обмена выделяет товарный подход.

В конечном счете «поместить финансовую власть в руки учащихся» означает не что иное, как «заставить их платить за то, что они и так должны получить по праву»<sup>125</sup>, поскольку «общественное высшее образование является частью контракта поколений, в котором старшие поколения вкладывают средства в благополучие будущих поколений, которые в свою очередь, будут их поддерживать»<sup>126</sup>. Такое инвестирование в молодых, — говорит ассоциация факультетов Калифорнийского университета в Беркли, — «зиждется на убеждении, что наше общее будущее, будущее этого государства и страны, зависит от их таланта и мудрости. Именно поэтому оно должно быть практически бесплатным»<sup>127</sup>. Конечно, университеты стоят дорого, но налогоплательщики понимают все выгоды от образования *человека*<sup>128</sup>.

Социальная миссия образования — многогранна. Она — в улучшении положения дел с социальным неравенством, в привитии и удержании стандартов гражданства<sup>129</sup>, во вкладе в культуру и экономику местных общин, где образование составляет цивилизационное ядро. Альтернативная Белая книга отмечает, что «университетский сектор гораздо крупнее, чем узкая группа элитных университетов». Основная часть английских университетов располагается в регионах и каждый

<sup>124</sup> The University's Response to the Government's White Paper, *The Future of Higher Education*.

<sup>125</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

<sup>126</sup> In Defence of Public Higher Education (doc., 1.8).

<sup>127</sup> Brown W., Rosen C., Walker R. Talking Points in Defence of UC and Public Education.

<sup>128</sup> In Defence of Higher Education.

<sup>129</sup> In Defence of Public Higher Education (doc., 3.3).

год они принимают тысячи студентов из бедных семей и поддерживают их в процессе обучения. Они «готовят будущих медсестер, работников скорой помощи, социальных работников, учителей и представителей многих других профессий». Они «помогают своим студентам в гарантированном трудоустройстве после окончания учебы, что было бы для них недоступно, если бы они не поступили в университет». Значит, именно они на деле осуществляют социальную мобильность, — а вовсе не самые избранные университеты. Кроме того, университеты в силу своего публичного характера способны создавать дискуссионные пространства для независимого анализа коммерческих и политических проектов<sup>130</sup>. Критическая дискуссия есть одна из генетических основ существования университетов как эпистемологических общин, составляющих открытое общество.

Следовательно, университеты сегодня — это далеко не только глобальные экономические институты. Очевидно, что частный коммерческий университет будет в первую очередь ориентирован на своих собственников и акционеров. Он отнюдь не будет иметь интереса в удовлетворении широкого круга потребностей общества, равно как и местной экономики<sup>131</sup>. Именно под этим углом зрения следует рассматривать рыночную неспособность части университетов и перспективы их захвата частными поставщиками образовательных услуг.

Модель студента как потребителя затемняет реальность образовательного института. Так называемый «свободный» выбор образовательной специализации на самом деле определяется многими конкурирующими факторами, в их числе раннее влияние профилированной учебной программы где-то на уровне 14-летних, и сдвиги моды на образование среди 17-летних. И то, и другое — результат влияния, находящегося за пределами «рынка образовательных услуг»<sup>132</sup>. Обращение в университет для многих является одноразовым событием, отсюда модель студента как рыночного «покупателя» просто не выдерживает критики. Коллини замечает, что «это больше похоже на вступление в брак, а не на покупку стирального порошка»<sup>133</sup>.

Результаты обучения нельзя купить как товар, если, конечно, под ними понимается не диплом. Они — следствие собственных усилий по изучению того, что определяется как товар, но на самом деле является лишь условием так называемой «покупки». Образование — это собственная обязанность, собственные труд и риски по освоению. Но также здесь присутствуют индивидуальные вложения и талант тех, кто учит. Просто заплатив, можно не

<sup>130</sup> Ibid (doc., 3.45–3.49, 3.8).

<sup>131</sup> Ibid (doc., 3.47).

<sup>132</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

<sup>133</sup> Ibid.

получить то, за что платишь, хотя бы в силу неспособности или неготовности освоить «купленное».

К результатам обучения следует отнести развитие личности, формирующее исследовательский ум, способность проблематизировать идеи и порождать новые, системное и критическое мышление, когнитивное многообразие *psyche*, понимание и социальное взаимодействие. И все это входит в понятие «образование», составляющее источник той культуры, которая формирует современное русло движения общества. Тогда то, с чем мы имеем дело в образовательной сфере, не может адекватно пониматься в первую очередь как «рынок», поскольку «желание» и «деньги» здесь отнюдь не приводят к приобретению.

Сфокусируемся на том, как «товарный» взгляд на образование и исследование и, в конечном счете, на исследовательское образование и исследовательское познание, осуществляет деконструкцию самой возможности экономики производящих знаний, т.е. враждебен непосредственно тому, из блага чего он пытался исходить и что продвигать.

Исследовательское познание составляет культурную доминанту в трансформационных процессах, определяющих социальную модель будущего.

Калифорнийский университет в Беркли — один из лучших университетов в США, в котором обучается более 35 тысяч студентов. «Исследования есть основная функция университета», — утверждает в меморандуме ассоциации его факультетов, — причем исследования границ человеческого знания способны приносить неожиданные выгоды для общества и экономики. Иногда результаты этих исследований дают знать о себе годы или десятилетия спустя, но именно поэтому так важна поддержка фундаментальных исследований, а не только товарных приложений. Марка университета — это не «бренд» как «Coca-Cola» для сбыта с целью получения дохода. Мы не должны стать бизнесом по продаже online курсов и внешних степеней. Мы можем использовать Интернет и другие технологии, чтобы достичь более широкой аудитории, но с большой осторожностью, чтобы не ухудшить нашу образовательную миссию<sup>134</sup>.

Оксфордский университет в Великобритании — старейший англоязычный университет в мире, в котором преподавали еще в XI веке, — обучает сегодня более 20 тысяч студентов. Оксфордский университет видит научные исследования и образование в качестве фундаментальной компоненты открытого, плюралистического и инновационного общества, — сообщается в его Вестнике. Там же отмечается, что жесткая модель организации и финансирования исследований, реализуемая в рамках «товарной» парадигмы, не соответствует реалиям науки, — «успешные

<sup>134</sup> Brown W., Rosen C., Walker R. Talking Points in Defense of UC and Public Education.

исследования не являются результатом отдельно взятой организационной модели, но зависят от совокупности целого ряда взаимодействий между индивидами и группами, от среды, в которой они производятся». Причем в студенческой среде исследование отнюдь не играет роль приобретаемой услуги, прежде всего оно становится *воспитанием*, которое и определяет высокое качество образования. Анализ показывает, что коммодификационные стратегии ведут к разделению процесса обучения с научными исследованиями, которое демотивирует персонал учебных заведений, и в целом способны оказать пагубное влияние на те университеты, где ведутся интенсивные научные исследования, в частности, в плане исследовательского партнерства и научной мобильности<sup>135</sup>.

Однако логика рынка признает только утилитарное значение исследования и преподавания. И эта коммодификационная логика лежит в основе деятельности коммерческих поставщиков знания, которые предлагают обучение, модифицированное товарными отношениями как с точки зрения его человеческого «качества», так и «баланса» знаний. Коммерческие компании не обременены ответственностью за сохранение общественных ценностей образования. В логике рынка — стимулировать коммерческих поставщиков учебных программ, которые действуют через сеть франчайзинговых провайдеров обучения<sup>136</sup>, или распределять финансирование научных исследований на конкурсах, где основным критерием оценки является снижение стоимости работ. В то же время учебные курсы, разрабатываемые и поставляемые как товар внешними организациями, лишают преподавателя возможности творческого участия, а образование — генеративной силы. И то, и другое делает проблематичным организацию обучения через исследования и обретение обучающимся компетенций, релевантных как экономике, так и культуре производящих знаний.

Логика рынка осуществляет диверсификацию образовательного института так, что он начинает терять свое эпистемическое лицо. В комментариях Интернет-ресурса газеты «Гардиан» пользователь GerryP пишет: «Сейчас Политехнический колледж стал университетом, специализирующимся на спортивных науках, изучении средств массовой информации, и, помоги нам, Боже, танцев. Извините, они пока еще обучают и химии...»<sup>137</sup>. Введение регулируемой платы за обучение отнюдь не ведет университеты к принципам «хорошего рынка», поскольку все университеты очень

<sup>135</sup> The University's Response to the Government's White Paper, *The Future of Higher Education* (10, 11, 14).

<sup>136</sup> In Defense of Public Higher Education (doc., 3.6, 1.5, 2.5, 3.36).

<sup>137</sup> Comments / Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (September 27). URL: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper/start-of-comments> (дата обращения: 27.09.2011).

скоро начинают брать по высшему разряду<sup>138</sup>, элиминируя саму возможность развития социальной мобильности. Таким образом рынок стимулирует механизмы когнитивного исключения как на уровне институтов, так и среди индивидов. В контексте такой социальной механики профессор из Кембриджа Саймон Сзретер задается вопросом: «Как будет тогда достигнута радикальная модернизация человеческого капитала, необходимая для современной экономики, основанной на знаниях?»<sup>139</sup>.

Наука не может быть представлена как рынок «конкурирующих» исследователей, равно как и образование, отвечающее культурному движению общества, далеко не есть рынок конкурирующих институтов. Оксфордский Вестник говорит, что неотъемлемой частью культуры исследования давно стало сотрудничество между отдельными людьми и исследовательскими группами в различных вузах, которое осуществляется, невзирая на границы между государствами<sup>140</sup>. Кроме того университеты пользуются сообща преподавательскими ресурсами<sup>141</sup>. Внедрение чисто товарных отношений способно закрыть доступ научным и образовательным институтам, равно как и отдельным исследователям, к обобщенным ресурсам знаний и объектам коллективного научного пользования. В интернет-ресурсе газеты «Гардиан» комментарии к «товарным» инициативам правительства говорят, например, о распространенной во всем мире практике обмена или приобретения по базовой стоимости реагентов типа антител, ДНК и РНК-зондов, определенных пород лабораторных мышей и т.п., о научных семинарах, куда приглашаются якобы «конкурирующие» исследователи, чтобы обменяться мнениями, поговорить приватно с любым специалистом. «Если научные исследования являются чистой конкуренцией, — замечает пользователь muscleguy — то такая система не работает. ... Конкуренция — дело хорошее, в нужное время и в нужном месте (например, при наборе студентов), и мы чувствуем себя сильнее вместе, поэтому и работаем вместе»<sup>142</sup>. По словам С. Джанини, директора департамента союза ректоров университетов Италии, сегодня необходимо достигать конкурентоспособности через новые модели сотрудничества университетов, которые соответствуют гуманистическим идеям европейской традиции<sup>143</sup>.

Логика рынка не распространяется (и не может применяться!) к «продаже» дорогостоящих дисциплин в области науки и техники. Этот факт вынуждена фиксировать и экономически обыгрывать (в дотационном

<sup>138</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

<sup>139</sup> Szreter S. For the Many, Not the Few.

<sup>140</sup> The University's Response to the Government's White Paper, *The Future of Higher Education* (15).

<sup>141</sup> Comments / Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent.

<sup>142</sup> Ibid

<sup>143</sup> Хилько И. Болонские сомнения. С. 2.

плане) британская Белая книга по высшему образованию (2011). Такие «высокотехнологичные» курсы обладают высокими накладными расходами на материалы, оборудование, квалифицированный технический персонал. Следовательно, логика рынка должна быть исключена как раз из того кластера образовательной системы общества знаний, который имеет в виду его базовые экономические интересы, касающиеся производства знаний. В противном случае, если университеты не смогут найти достаточно студентов для оплаты «высокотехнологичных» дисциплин, то такие курсы не должны предлагаться им, несмотря на их критичный для экономики знаний характер<sup>144</sup>. Так «товарная» доктринализация образования рождает оксюморон: «свободная» конкуренция в контролируемых условиях.

Образование меняется вместе с изменяющимся обществом. Вместе с тем на нем основывается развитие самого общества, его социальные, политические и экономические стратегии. Отсюда исходят требования к образованию, которое должно выдерживать темпы быстро развивающегося общества и выстраивать для этого системные связи с другими сферами деятельности. В таком взаимодействии рождаются образовательные инновации, которые фокусируют на себя внимание образовательных коллективов, власти и общества. Однако за этими инновациями всегда стоит образование как таковое, составляющее культурное ядро жизни общества с его непреходящими ценностями, традициями, педагогическим опытом и устремленностью в воспитание и удержание своего человеческого начала. Именно это культурное ядро, помещенное в центр инновации, способно дать ей долгую и плодотворную жизнь.

<sup>144</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey.

## ГЛАВА 5. КОГНИТИВНО–КУЛЬТУРНЫЙ ПОЛИМОРФИЗМ

«Там ... путают, смеясь, добро со злом,  
и след улитки там зовут прогрессом,  
и мчатся там, где шли, бывало, лесом,  
и блеск блудниц хотят придать принцессам, и  
дребезжат металлом и стеклом».

*Райнер Мария Рильке<sup>1</sup>*

«Ныне разбойники, палачи, проходимцы и  
конюхи более образованы, нежели в мое время  
доктора наук и проповедники. ... Но как сказал  
премудрый Соломон, мудрость в порочную  
душу не входит, знание, если не иметь совести,  
способно лишь погубить душу».

*Франсуа Рабле<sup>2</sup>*

### Когнитивное этноразнообразие

Географический ареал, который соединяет в сообщество народы, есть вместилище взаимопроникающих культурных сот населяющих его этносов. Этнос реализует свое господство в разных территориальных масштабах. Жизненное пространство титульной нации включает в себя этнические автономии, где содержания ее культурных интервенций фильтруются в той или иной степени национальным укладом местной жизни. В свою очередь автономный этнос реализует функцию социокультурного насилия на подвластных ему территориях, включающих инородные национальные сообщества. Казалось бы, метафорически можно говорить о некоей «социокультурной матрешке», транзитивно суммирующей отношения вложенности в системах этнического господства. Однако, в культурных автономиях подчас матрешка «выворачивается наизнанку» так, что присутствующие в них национальные группы, семьи и отдельные индивиды — выходцы из господствующего в метрополии этноса — испытывают все прелести культурной репрессии, отрешаясь от общественных ресурсов и низвергаясь в состоянии социальных париев; т.е. часть титульной нации, наделяется de-facto, а подчас и de-jure, статусом пораженно-го в правах и культурно табуированного национального меньшинства.

<sup>1</sup> *Рильке Р.М.* Часослов. Книга третья. О бедности и смерти / Пер. с нем. В. Микшевича // Рильке Р.М. Собрание сочинений в трех томах. Том 1. Стихотворения (1895–905). Харьков: Фолио; М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. С. 198.

<sup>2</sup> *Рабле Ф.* Гаргантюа и Пантагрюэль // Мир Рабле. В трех томах. Том 1. Гаргантюа и Пантагрюэль. Роман в пяти книгах. Книги 1–3 / Пер. с франц. Н. Любимова. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2003. С. 182, 183.

Официальная культурная матрица «мирное сожительство» переживает период интенсивной деконструкции под действием сильных локальных идентичностей, которые отнюдь не пекутся о благе некой единой общности как таковой, будь то новые политические проекты типа «единой Европы» либо вялотекущий распад Бельгии. Последнюю Барт де Вейвер, лидер партии фламандских националистов в интервью журналу «Шпигель» назвал «нефункционирующей страной» (2010)<sup>3</sup>. Здесь тупик франко–фламандских противоречий определяется ее этноязыковым противостоянием. В современной Европе острый кризис идентичности развивается из двух активно функционирующих источников — старой конфликтной системы местных идентичностей и новой, формирующейся как результат культурной экспансии мусульманских общин. Ислам стал наиболее быстро растущей религией в Северной Европе, причем и за счет коренных «белых» европейцев<sup>4</sup>. Существование параллельных обществ разрушает Европу<sup>5</sup>. В этих обществах «конституция отменяется и действуют свои собственные законы», правосудие которых учитывает «культурные различия»<sup>6</sup>. «Конечно, была попытка построить мультикультурное общество, жить рядом друг с другом и радоваться этому. Но эта попытка провалилась, абсолютно провалилась», — признаёт канцлер Германии Ангела Меркель (2010)<sup>7</sup>. Таким образом проблемы экономической, социальной, ментальной автономии и культурного сосуществования не способны быть аутентично представлены лишь в терминах политической децентрализации и интеграции, поскольку имеют определяющий психокультурный объем и решающее человеческое значение.

Интенсивности взаимных социокультурных репрессий в системах «титульная нация — диаспора» и «автономия — диаспора титульной нации» могут быть не коррелированы, что является следствием различия культурных традиций и практик правовых ограничений. Так или иначе, но сила негативного, порождаемая этими репрессиями, сублимируется в скрытые формы социального и индивидуального чувства, элиминирует нравственное сознание, устанавливает морально ущербные презумпции жизнедеятельности, тем самым фундируя неписанные правила символического обмена и глубинные программы социальной жизни. Действительная ал-

<sup>3</sup> Цит. по: <http://ria.ru/world/20110127/326758161.html> (дата обращения: 08.09.2011).

<sup>4</sup> *Шварц Е.С.* Мультикультуризм в Британии: оборотная сторона // Великобритания перед всеобщими выборами 2010 г. М.: Институт Европы РАН; Русский сувенир, 2010. С. 52.

<sup>5</sup> *Юрин В.* В немецкой политике доминирует исламский фактор // Deutsche Welle, 2010 (20 октября).

URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,6131812,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

<sup>6</sup> *Спасовска В.* Комментарий: ложное понимание толерантности способствует появлению параллельных обществ // Deutsche Welle, 2007 (24 марта).

URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2417635,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

<sup>7</sup> *Юрин В.* В немецкой политике доминирует исламский фактор.

легория межнационального общежития находит себя на театральных подмостках; она суть этнокультурная костюмерная, в реквизит которой входит как шапка Мономаха, так и княжеский ярлэк.

На смену «биологическому» расизму старого толка, основанному на различиях в физических свойствах людей, — отмечает Мартин Баркер (Martin Barker, 1981), — «пришел более изощренный новый расизм (или культурный расизм), который использует идею различий в культуре для изоляции определенных групп населения»<sup>8</sup>. Специалисты полагают, что «новый расизм» имеет явную политическую окраску.

Немецкий политолог Александр Рар говорит, что регион Центральной и Северной Европы оказался не готов к проблемам массовой иммиграции и необходимости абсорбировать чужие культуры, с которыми он столкнулся в последние десятилетия<sup>9</sup>. Наплыв инокультурной иммиграции после объединения Европы вызвал рост влияния ультраправых и националистических партий, которые участвуют в правительствах Швейцарии, Италии, Нидерландов и заняли значительное число мест в парламентах европейских стран: в Швейцарии (31%), Австрии (28,2%), Норвегии (22,9%), Финляндии (19%), от 13,9% до 5,4% в Дании, Венгрии, Литве, Болгарии, Италии, Бельгии, Латвии и Словении<sup>10</sup>. Наиболее яркими индикаторами культурного противостояния в Европе в последнее время стали этнические погромы во Франции (2010) и Великобритании (2011), этнические чистки в Триполи (2011), террористический акт 22 июля 2011 года в Норвегии. Официальная Европа склонна видеть в происходящих волнениях прежде всего проявления хулиганства. Вместе с тем свое начало и движущий элемент они получают в районах с этнически сложным составом населения. Так было на парижских окраинах и в лондонском Тотенхэме.

В Великобритании содержание учебных планов в государственных школах делает упор на творчество «коренных» британских писателей и на британскую историю, а не на многообразие культур»<sup>11</sup>. Социокультурный механизм, легитимирующий прямую проекцию психического паттерна «инородец» на жизнь учебных сообществ, имеет хождение и в России. В свою очередь контрпроекция, рожденная чувством этнонегативного, поражает титульные этносы и бедствующие социальные группы. Такого рода контрпроекция исследуется в работе Ягдиша Гундара «Грядущая институциональная пристрастность, культурный плюрализм и образование в Великобритании». Развитие нацио-

<sup>8</sup> Гидденс Э. Социология / При участии К. Бердсолл; Пер. с англ. А.В. Беркова, В.П. Мурат, И.В. Ольшевского, И.Д. Ульяновой, А.Д. Хлопина. М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 226 (курсив частично мой).

<sup>9</sup> Зубков К., Являнский И., Шевцов О. Кто там в Европе шагает правой // Известия. М., 2011. № 134 (28395). С. 6.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Гидденс Э. Социология. С. 226.

нального неравноправия в Великобритании может привести к тому, что английские меньшинства в Шотландии и Уэльсе станут объектами дискриминации. Кроме того, существующая дискриминационная модель, закрепляющая статус маргиналов за чернокожими гражданами Британии, предки которых были иммигрантами, способна «начать причисление к «прочим» бедных слов англичан, ирландцев, шотландцев и валлийцев в других областях децентрализованной Британии»<sup>12</sup>. Вполне возможно, что с такого рода механизмом связано заявление мэра Читы А. Михалева, который во время отчета перед депутатами городской думы в феврале 2011 года, как пишет источник, буквально сказал следующее: «К сожалению, мы не имеем лицензии на отстрел бомжей, а других законных способов справиться с ними сегодня нет»<sup>13</sup>.

Парадоксально, но факт, исторический прототип теории рас определял разделение людей на нации по статусному и имущественному признакам, т.е. по социальной природе «крови». Отсюда социальный аспект человеческой сегрегации переняла марксистская теория классов, а ее биологический аспект стал добычей «узколобого» расизма. История сделала круг, и проблема когнитивного этноразнообразия, имеющая в виду еще и «природу» *psyche*, начинает звучать по мере роста культуры знаний, которая функционирует как культура когнитивных ролей. Т.С. Кун говорил, что мир ученого представляет «собой воплощенный в парадигме опыт расы, культурной группы и, наконец, профессии»<sup>14</sup>. Образование, опирающееся на этнически сильные стороны *cogito*, стимулирует способность человеческого ума к когерентным формам оперирования со знанием и вместе с тем эффективно опосредует выбор индивидуального призвания.

Параллельно самосознание культурных общин освобождается глобализацией. С установлением глобального взгляда людей на окружающий мир, когда коренным образом трансформируются коренные основы государственности, — пишет Э. Гидденс, — «местные культурные особенности в различных районах переживают мощное возрождение. ... Ориентация на национальное государство как основной источник самоидентификации стала менее актуальной во многих регионах, где политические сдвиги на местном и международном уровнях привели к нежеланию людей отождествлять себя со страной проживания»<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Gundara J. Prospective institutional inequities, interculturalism and education in Britain // Tomorrow's Schools — Towards Integrity. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 125, 126.

<sup>13</sup> Мэра Читы расстроила невозможность отстреливать бомжей // Lenta.ru; издание Rambler Media Group, 2011.

URL: <http://lenta.ru/news/2011/02/24/killemail> (дата обращения 13.03.2011).

<sup>14</sup> Кун Т.С. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. М.: Издательство «Прогресс», 1977. С. 171.

<sup>15</sup> Гидденс Э. Социология. С. 60 (курсив мой).

Постиндустриальное общество подвергается радикальной реформации со стороны сил, ассоциируемых растущей культурой знаний, которые распространяют свое влияние с чисто производственных территорий в обширные сферы частной, социальной и политической жизни. Движение к знанцевой компетентности идет вместе с гуманитарной реконструкцией в русле витальных проблем человеческого существования, изживая прагматично–техническое отношение к жизни, свойственное эпохе индустриализма. И то, и другое фундировано этнокультурными содержаниями. Следовательно, когнитивное этнообразие становится инструментом культурной *диверсификации*<sup>16</sup>, распределяющей и вкладывающей человеческие ресурсы в эффективные стратегии социального развития. Таким образом *этнодиверсификация* как процесс формирования социальных структур и механизмов, центрированных на культурные преимущества национальных групп, входит в программу социокультурной трансформации человеческого базиса современной цивилизации. В.А. Тишков, директор института этнологии и антропологии РАН, говорит, что сегодня многие страны пытаются «не навешивать этнические различия, а сохранять их и обратить в свою пользу»<sup>17</sup>.

Инвестиции культурных содержаний этнических меньшинств в процессах этнодиверсификации технологоса есть забота титульной нации. Вопрос этнодиверсификации тонок и баланс культур не всегда виден. Так, образовательные предпочтения, которые устанавливают для этнических меньшинств власти метрополии, могут квотировать особое когнитивное присутствие в сферах производства знаний или поддерживать цивилизационный культурный баланс.

В 1943 году, когда около 30% от среднегодовой заработной платы советский труженик должен был отдавать государству за обучение своего ребенка в 8–10 классах средней школы и около 60% за посещение высшего учебного заведения (а этот порядок действовал с 1940 по 1954 года), Совнарком принял ряд постановлений, освобождающих от платы за обучение по национальному признаку. Образовательных предпочтений, в частности, были удостоены: в Казахстане — казахи, уйгуры, узбеки, татары, в Узбекистане — узбеки, каракалпаки, таджики, киргизы, казахи, местные евреи, в Туркмении — туркмены, узбеки, казахи<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> *Diversificatio* (лат.) — изменение, разнообразие. Сравни: «Под диверсификацией кредитов понимают распределение вкладываемых в экономику или кредитующихся денежных капиталов между разнообразными объектами с целью снижения риска потерь и получения более высокого дохода». Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ классик, 2005. С. 335.

<sup>17</sup> Алленова О. Коренное переселение. Черкесы добиваются ускоренной репатриации в Россию // Коммерсантъ. М., 2012. №125 (4910). С. 4.

<sup>18</sup> Пенкина О. Советское платное // Поиск. М., 2006. №22 (888). С. 7.

Другой пример, касающийся тонких форм этнодискриминации, относится к психокультурным последствиям антииммигрантских настроений. Расизм, обусловленный такими настроениями, «привел в 1990–х гг. в Европе к ряду серьезных инцидентов. В 1991 и 1992 гг. в недавно объединившейся Германии имели место сотни нападений на иностранцев — в том числе и на турецких рабочих, многие из которых проживали в стране свыше двадцати лет. В ряде стран Центральной и Восточной Европы участились нападения на цыганское население»<sup>19</sup>. Учительница из Краснодара Н. Медведева рассказывает: «Я как–то присутствовала на уроке в обычной немецкой начальной школе, в которой обучалось немало детей иммигрантов. И больше всего меня поразило задание учительницы на уроке рисования, когда класс должен был нарисовать государственный флаг. Она потребовала, чтобы ученики из семей иммигрантов нарисовали флаги своих стран, а не Германии. Я помню, как один мальчик расстроился, потому что он не знал цвета национального флага *своей* страны, и слезно стал просить на чистом немецком языке разрешения нарисовать флаг Германии. Но учительница была тверда в своем решении. А после урока она объяснила мне, что это — общее положение и требование немецких властей для того, чтобы дети чувствовали *дистанцию* между собой и коренными немцами»<sup>20</sup>.

И они действительно стали ее чувствовать. В 2010 году Кристина Шредер, федеральный министр по делам семьи и молодежи, заявила, что в Германии сложилась проблема с ненавистью по отношению к немцам<sup>21</sup>. На школьных дворах, в метро и электричках в роли обидчиков выступают дети из мусульманских семей<sup>22</sup>. «На немецких детей и подростков нападают, потому что они немцы. Их ругают «немецкой картошкой», «немецкой шлюхой» и так далее»<sup>23</sup>. Конечно, это тоже форма расизма, но расизма, который стал результатом мультикультурных упрощений. И этот расизм претендует на роль культурного регулятора немецкой общественной жизни. Так, в 2006 году Берлинский театр «Дойче опер» («Немецкая опера») исключил из своего репертуара оперу Вольфганга Амадея Моцарта «Идомеи», одна из сцен постановки которой могла вызвать недовольство мусульман — Идомеи, царь Критский, в отчаянии проклиная древнегреческих богов, начиная, с Посейдона, «вытряхивает из мешка некие окровавленные головы, которые вроде бы должны опознаваться как головы Будды, Христа и Магомета». Следует заметить, что сюжет оперы

<sup>19</sup> Гидденс Э. Социология. С. 247.

<sup>20</sup> Медведева Н. Нелегальные дети // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4 (*курсив мой*).

<sup>21</sup> Варкентин А. Немцы спорят о роли ислама в Германии // Deutsche Welle, 2010 (11 октября).

URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,6102018,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

<sup>22</sup> Юрин В. В немецкой политике доминирует исламский фактор.

<sup>23</sup> Варкентин А. Немцы спорят о роли ислама в Германии.



позаимствован из «Илиады» и «Одиссеи» Гомера, сочиненных задолго до зарождения ислама<sup>24</sup>.

В противоположность сегрегационным настроениям конференция Национального профсоюза учителей Великобритании (2008) сформулировала подход, который, как говорится в ее документах, способен положить конец социальному и этническому разобщению учеников. В числе предложений — приглашение в школы священников разных конфессий, которые могли бы вести курсы *отдельного* религиозного обучения и быть наставниками своих учеников, влияя тем самым на их нравственное воспитание; лояльность к ношению хиджаба и выделение в школах мест и времени для индивидуальных молитв мусульманских учащихся; обеспечение учащихся специальной едой, соответствующей религиозным предписаниям. Эти инициативы конференции учителей вызвали в британском обществе неоднозначную реакцию, в том числе и жесткое неприятие, и в итоге остались нереализованными<sup>25</sup>.

Положение субкультур в поле действия господствующей культуры идентифицируется общественным мнением и социальной наукой «как отношение подчинения и относительного бессилия»<sup>26</sup>. Оно оправдывается широко утвердившейся установкой, согласно которой «поскольку большинство современных государств являются полиэтническими, гражданско–политическое и культурное измерение национальной идентичности имеет *приоритет* над ее этническим измерением»<sup>27</sup>. Этноцентризм, скрывающийся за онтологией арифметического большинства, элиминирует культурную вариативность человеческого измерения. Его фиктивные резоны не беспокоит кричащий от боли мир и бесстрастные констатации неангажированных ученых — «напряженность в межэтнических отношениях и конфликты продолжают вспыхивать в различных обществах по всему миру, угрожая привести к распаду некоторых многоэтнических государств и к возникновению в других государствах постоянных очагов насилия»<sup>28</sup>.

Проблема этнодиверсификации не имеет готовых рецептов и быстрых решений, поскольку ценностные аспекты этнического и гражданско–политического измерений *слабо* сопряжены. Следовательно, модели мультикультурного общества не должны игнорировать внутреннюю ценность родового и пренебрегать ей в пользу общегражданского; конечно, если

<sup>24</sup> Гаврик Г. Как Моцарт оказался «в опале» // Deutsche Welle, 2006 (26 сентября). URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2186409,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

<sup>25</sup> Остапенко Г.С. Построение мультикультурной модели общества или наступление ислама? // Великобритания перед всеобщими выборами 2010 г. С. 48.

<sup>26</sup> Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 / Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече; АСТ, 1999. С. 308.

<sup>27</sup> Малахов В.С. Идентичность // Новая философская энциклопедия. В четырех томах. Том II. М.: Мысль, 2001. С. 79 (курсив мой).

<sup>28</sup> Гидденс Э. Социология. С. 29.

эти модели ведут дело к истине. Политика и социокультурная практика, опирающиеся на *аутентичные* этномодели социума, не способны поддержать позицию, предписывающую чувствовать себя скорее *соучастником* государства, чем *человеком* своего народа, скорее типажом культурно стерильного, чем этнически родового; конечно, если эти модели аутентичны, т.е. испытывают уважение к человеческой реальности. Арифметическое «человеколюбие», которое рассматривает «сумму *человеческих* индивидов как сумму», — утверждал Макс Шелер — осознанно формулирует утилитарную идею Иеремии Бенетама: «... всякая любовь к *меньшему* кругу людей — *независимо* от заложенных в нем ценностей, от его «близости к Богу» — а priori предстает здесь как ущемление в правах *большого* круга»<sup>29</sup>. Прагматика арифметического «человеколюбия» наделяет любое «общегражданское» ничтожество силой Бога, поскольку его *брутальное «ты», брошенное этноиндивиду, всегда оправдывается первородным грехом, который последний не в состоянии смыть.*

«Добровольный» отказ индивида от культуры собственного народа провоцируется нормативным насилием титульной нации, которое скрывается за лицемерной апелляцией к удобствам социальных коммуникаций, накладывающим незримое табу на язык национальных меньшинств; за реверансами в адрес закона, отделяющего светское от церковного и регламентирующего таким странным образом школьный костюм<sup>30</sup>; за ложной заботой об образовательных предпочтениях, выпестовывающих на национальной почве социокультурный китч — инженера, не знающего элементарную математику. Подобное насилие окутано атмосферой равнодушия титульной нации и санкционировано фобиями ее политиков. Это равнодушие и эти фобии прячутся за содержательной пустотой таких терминов как «значимый культурный выбор», посредством которых утверждается, что «отказ от выбора языка, например, предоставление выбора языка для преподавания на усмотрение местных культурных слоев, чреват подрывом

<sup>29</sup> Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. С. 117 (курсив частично мой).

<sup>30</sup> Запрет на ношение исламского платка (хиджаба) в государственных школах Франции был наложен в 2004 году, а 11 апреля 2011 г. вступил в силу закон, запрещающий прятать лица в общественных местах. Последний, судя по комментариям, имеет отношение к исключению полного хиджаба, т.е. покрывала, закрывающего тело и лицо, и никаба — платка с прорезями для глаз. Подобное законодательство действует и в Бельгии. В большинстве земель Германии были введены запреты на ношение религиозных символов в государственных учреждениях; однако во многих случаях это касается только платка — символа ислама\*. В то же время исламская вера является частью мироощущения мусульманского населения Европы, символическое наполнение которого включает атрибуты специфического костюма.

\* Джусу Э. Угрожают ли светскому обществу религиозные символы // Deutsche Welle, 2007 (8 сентября)

URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2765069,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

одной из самых сильных опор государственности как таковой»<sup>31</sup>. Проблема этнодиверсификации здесь отбрасывается, вместо того, чтобы получить свое решение в поликультурной системе общества и его образования.

Стоит ли радоваться некой метакультуре объединенных народов, если голоса культур этнических меньшинств, да и самой титульной нации, перестают звучать в их литературе и искусстве, а народная песня и танец — только фольклорная экзотика для заезжих иностранцев? Стоит ли, приписывать позитивные оценки такому положению вещей, которое заставляет родителей отказываться от обучения детей в национальных школах, поскольку такое обучение исключает их из образовательного и профессионального русла социально–успешного индивида, русла, которое прочертил нарциссизм культурного гегемона? И что стоит за образованием национальных элит, если оно — это образование — произрастает на внекультурной почве, сдобренной снисходительностью одних и доверчивостью других?

Сожитие разных этносов в доминирующей метакультуре создает амбивалентные напряжения в полях их целостности, апеллирующие к *компромиссным* формам снятия. Вписывание в синтетическую культуру наиболее способных молодых людей несет опасности для сохранения этноса в неизменном виде. Однако, культурная неподвижность скорее сегодня способна разрушить этнические целостности, чем *культурный* мимезис, соотнесенный с родовыми ценностями. Участие агентов этноса в группе технологического прогресса определяет его адаптационный потенциал в развивающейся культурной ситуации. Так этнос обретает присутствие в синтетических формах бытия. И вместе с тем он инкорпорирует свои культурные формы в технологические конструкции социума. Последнее открывает и для него, и для метакультурного общества особые жизненные пространства и перспективы.

Культурный мимезис этноса несет в себе нечто подобное действию *логического* мимезиса; последний, как отмечал Г. Маркузе, вызывает «формирование законов мышления в *предохранительном* соответствии с законами общества»<sup>32</sup>. Политика культурного мимезиса репрезентируется, например, в деятельности опекунского совета Эвенкии, которой помогает представителям коренных малочисленных народов Севера получить высшее образование за пределами родного края и, в частности, решает вопросы обустройства, материального вспомоществования и последующего трудоустройства выпускников *на родине*<sup>33</sup>. Другой аспект функционирования культурного мимезиса в группе технологического прогресса — это когнитивно стимулирующее действие культурно неоднородной среды, в которой

<sup>31</sup> Winch C., Gingell J. Key Concepts in the Philosophy of Education. London and New York: Routledge, 1999. P. 153.

<sup>32</sup> Маркузе Г. Одномерный человек. С. 187 (*курсив мой*).

<sup>33</sup> Опекунский совет // РИА «Пресс-лайн». Поиск. М., 2004. № 34-35 (796-797). С. 2.

сочетаются психически особые формы конкуренции и кооперации с возможностью заимствования эффективных познавательных инструментов. Отсюда в мультикультурные познавательные сообщества вносится этнопекрестное усиление индивидуальных когнитивных особенностей.

Культурный мимезис имеет свое «инновационное» измерение, поскольку предполагает переход от неприятия инаковости к той или иной степени ее восприятия. Дестабилизация глубинных познавательных схем выстраивает открытый и расположенный к анализу новый стиль мышления. Есть люди, которые ожидают нечто подобное в глобальном плане через столкновение разных культур, когда «контакты с необычным социальным объектом, будь то незнакомая непривычная идея или инакомыслящий человек, способствуют развитию инновационного духа»<sup>34</sup>. Однако, заметим, не так просто и не столь часто способствуют.

Культурный мимезис ограничен областями несоизмеримости этнического *cogito*. Так, есть языки, в которых технический словарь в настоящее время не существует, и есть культуры, не имеющие научных традиций в строгом смысле этого слова, где действительность воспринимается через призму мифов и легенд<sup>35</sup>. Позитивно оцениваемые черты личности в одном обществе — как показывает Бенедикт Рут (Benedict Ruth) в книге «Образцы культуры», — могут быть негативно восприняты в другом, а представления о психической нормальности индивида есть функция культурных конституций, обладающая высокой амплитудой значений<sup>36</sup>.

За политику этнодиверсификации и сочетаемости культур этносов и метакультуры в целом в большей степени ответственна образовательная институция, поскольку все общества — а это издавна установленный факт — пытаются воспроизвести самих себя и действительно делают это, в значительной степени, с помощью образовательных систем<sup>37</sup>. Проблема когнитивного этноразнообразия начинает решаться, когда вместо резервируемых по этническому признаку мест в вузах, в научных организациях и в институтах культуры развивают систему поликультурного образования, внедряют межкультурные учебные программы, сокращающие этноцентризм, и создают хорошие школы, обогащающие современное знание родовой силой этнокультурного опыта, обеспечивающие комфортное обучение и когнитивный рост национальных сообществ. Будучи погруженными в синтетическую метакультуру «молодые люди обладают ... *бинарной* уникальностью, обусловленной этнической принадлежностью», вследствие

<sup>34</sup> Моргунова Е. Свое иное. Интерес к другим культурам — признак инновационного мышления // Поиск. М., 2011. № 3 (1129). С. 6.

<sup>35</sup> Winch C., Gingell J. Key Concepts in the Philosophy of Education. P. 152, 153.

<sup>36</sup> Джерри Д., Джерри Дж. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1. С. 53.

<sup>37</sup> Winch C., Gingell J. Key Concepts in the Philosophy of Education. P. 152.

чего, «если основная программа не является межкультурной, она не может реально удовлетворить сложные нужды *всех* детей в школах»<sup>38</sup>.

Синтетическая школа, доминирующая в полиэтническом социуме, оперирует культурными абсолютами и познавательными штампами титульной нации, в которых дух и прошлое народа замещены педагогическими консервантами, репрессирующими этнокогнитивные качества. Синтетическая школа суть школа метакультуры; она обслуживает униформирование жизни с точки зрения нравов и обычаев «гуманной» и единообразной формы воспитания<sup>39</sup>, причем воспитания вне психических предрасположенностей ее учеников. Синтетическая школа — это не пространство социокультурного синтеза, это герметический сосуд искусственной жизни, в котором стирается этнокультурная идентичность социального эмбриона. В синтетической школе подавляются отличающиеся от властвующих формальных схем системы миропонимания и мироощущения, культурные нормы, познавательные стили, стандарты рациональности у детей, впитавших традиции своего народа. Поскольку «теперь сама жизнь — индивида, семьи, рода, народа — в самом факте своего *существования* должна быть оправдана *пользой*, приносимой *более широкой* общности. ...Право на существование и жизнь, которое старая мораль принимала в числе «естественных прав», теперь отвергается как теоретически, так и практически»<sup>40</sup>; и это отвержение лицемерно оправдывают официальные педагогические доктрины. Так синтетическая школа становится одним из основных механизмов мультикультурной десенсибилизации общества, содействуя уменьшению этнокультурной реактивности и чувствительности, в том числе и у доминирующей этнической группы. И в то же время она — эта синтетическая школа, — будучи действенным и агрессивным инструментом этноподавления, скрыто наполняет детей инородных, несинтетических культур глубинным чувством неутоленной враждебности, которое трансформирует их жизненные ценности и взрывается ужасающими феноменами архаического ресентимента. Последний *тем* более становится вышестоящей силой, чем эффективнее политика культурной гомогенизации, которая открывает *моральную* этнокомпоненту.

Реликтовому прошлому своей культуры, ее социокоду, проникающему в сегодняшнее бытие, индивид обязан как особенностями психического строя, так и моральными способностями противостоять внутреннему этнонегативному, способностями, которыми наделяет родовая память, охраняя фундаментальные основы его существования. Синтетическая культура и ее синтетическая школа, отрешая индивида от архетипического наследия, эли-

<sup>38</sup> Gundara J. Prospective institutional inequities, interculturalism and education in Britain. P. 124, 131 (*курсив мой*).

<sup>39</sup> Шелер М. Ресентимент в культуре моралей. С. 124.

<sup>40</sup> Там же. С. 181.

минирует психические структуры, сдерживающие потоки этнонегативного, поскольку с точки зрения прагматического существования функциональная полезность этих структур представляется неочевидной. Снятая таким образом индивидуальная этнозащитная функция делает уязвимым само синтетическое общество. Это общество оказывается неспособным к производству в индивиде психических инструментов, противостоящих его этнонегативному, которое обязано своим происхождением особым сторонам «природной» жизни архаического прошлого, отстоящим слишком далеко от синтетического настоящего. Вместе с тем состояние социальной экспансии, которой живет синтетическая культура целей, обладает зоной психической когерентности любому этнонегативному. Здесь вырабатываются те или иные формы агрессии, которые являются ответом на притеснения и инструментом социального продвижения. Действуя как спусковой крючок, когерентные формы агрессии солидаризируют социальные группы, противостоящие этнической унификации, которую они рассматривают под углом зрения притязания на свои человеческие права и права своего народа.

Поиск этнодиверсификационного фундамента для образовательной системы общества знаний обращается к достижению поликультурной пластичности учебных сообществ, в сторону этнически ориентированных типов школ — поликультурной и национальной, поскольку пробуждение глубинных психокультурных феноменов образующейся личности способно дать когнитивную стимуляцию индивидуальным познавательным процессам. Оно же — это пробуждение — формирует *соразмерность* индивидуального познания технологизированной социальной практике; а именно, освоение современного знания посредством поисковых учебных методов развивает способность к эффективному социальному выживанию. Что имеется ввиду?

Бурная технологическая судьба современного знания создает высокую интенсивность социально агрессивных факторов. Враждебный человеческой психике фон искусственно созданного сегодня по своей насыщенности едва ли уступает опасностям природного мира первобытной жизни. Их схожесть идет от внутреннего естества средовых отношений *сегодня–искусственно*го и *древне–природного* к брошенному в мир человеку, она же пробуждает в современном индивиде реликтовые витальные эпифеномены — инстинкты самосохранения и самоутверждения, сублимирующиеся в аутентичные формы психической и физической активности. Операционными основами такой деятельности сегодня, равно как и в природной древности, являются исследование ситуации, прогноз возможностей и предвидение последствий, выбор и оценка индивидуальных стратегий, аналитический контроль действия. Следовательно, индивидуальное поведение, которое стимулируется такого рода витальными эпифеноменами, de–facto содержит импланты квазинаучного действия, выводящие экзистенцию за пределы стратегии приспособления. Ведь творческая суть человека не

способна отказать себе в удовольствии произвести нечто *дополнительное* к созданному и *сверхнеобходимое* к тому, что дает право лишь просто существовать. Отсюда, освященная наукой психическая инструментальность сегодня все более обретает статус технологии *обыденной* жизни, технологии, в то же время апеллирующей к этнокультурным содержаниям, поскольку в этих содержаниях субъект культуры производящих знаний черпает жизненные силы, дабы противостоять ее первобытной враждебности.

В наши дни синтетическая школа составляет проблему для любой части этнически структурированного общества, поскольку интенсивное технологическое развитие создало столь высокие напряжения в репродуктивной функции этой школы, что ее искусственная среда и ее искусственное содержание обратились в конгломерат несвязных фрагментов. В хаосе такого искусственного никакая уважающая себя культура и никакая узнающая себя социальность не могут читаться, поскольку не могут существовать ни в каких аутентично упорядоченных формах.

Входящий во взрослую жизнь индивид сегодня снова, как в первобытно–природном и сословно–церковном обществах, живет в парадигме ролей. Средневековая церковь в своих наднациональных усилиях стабилизировала хаос послеримского крушения и утверждала индивидуальную местоположенность в сословных структурах социума. Однако, и эта наднациональная миссия, и эти структуры бытия были фундированы этнокультурным порядком. Исследовательское познание не менее является наднациональной силой; его когнитивная функция, обретающая в наши дни политический статус, также «заряжена» этнокультурными содержаниями. Существенным отличием является то, что власть этой новой силы выдвигает ригористическое требование к взрослому индивиду обрести свободу когнитивного выбора и способность конструирования ролевого комплекса, детерминированного этим самым исследовательским познанием; причем не только требует, но и решительно позволяет это сделать. Если ранее, живя в парадигме ролей, успокоение и устойчивость индивид обретал в сословной нише жестко структурированного общества, то сейчас — в когнитивной многозначности ролевых культурных коалиций; причем индивидуальная целостность во многом *оберегается* психической силой родного этноса, когерентной ролевой культуре и востребованной сегодняшней когнитивной расположенностью социума.

Такое положение дел выводит на арену эпистемических практик образовательный институт *социокультурного* опыта — поликультурные и национальные учебные заведения, этнодиверсификационная сила которых способна синхронизовать жизненный ход личности с характером проживаемого времени, — учебные заведения, оппозиционные синтетическому и культурно непродуктивному укладу жизни традиционных образовательных сообществ.

Межкультурное обучение, как отмечают специалисты<sup>41</sup>, должно охватывать «все аспекты школьной жизни и стать достоянием всех участников этого процесса». Школа должна признавать «*законность сосуществования* различных культур как *внутри* самой школы, так и в обществе в целом»; делать так, «чтобы дети не исключали определенные ценностные категории или какие–либо группы из своих индивидуальных мнемонических карт». Культурные аспекты религиозного и атеистического действия могут стать предметом изучения, однако «*религиозное* воспитание должно осуществляться в семье». В основе построения образовательного института социокультурного опыта лежит принцип институциональной интеграции социокультурного окружения, следуя которому учебное заведение из моноучреждения преобразуется в партнерство культурных, образовательных, научных и профессиональных институтов общества<sup>42</sup>.

Таким образом, по мере роста культуры знаний и общество, и его образовательная система обретают состояние когнитивно–культурного полиморфизма, т.е. начинают существовать в системе форм, обеспечивающих комфортное функционирование познавательным и этническим особенностям индивида. Когнитивно–культурный полиморфизм есть цель этнодиверсификационной стратегии общества, «работающего» на знаниях. Здесь высвечивается особый модус того «поворота к духовности», который В.А. Лекторский связывает с трансформацией технологической цивилизации, соотнося его с идеями М.М. Бахтина о внутренней диалогичности отношения к другому. Иными словами когнитивно–культурный полиморфизм полагает «понимание необходимости существования культурного разнообразия, и диалога, и полилога разных культур, ... осознание роли культурной традиции, включенности каждого индивида, сообщества и общества в эти традиции...»<sup>43</sup>.

Духовные способности, которые в психологической концепции В.Д. Шадрикова определяют социокогнитивную эффективность и творческую продуктивность личности, эти духовные способности опираются на видовую память и этнически врожденные характеристики<sup>44</sup>, они проникнуты духовной сущностью народа, системой ценностей, значений и личностных смыслов<sup>45</sup>. Расширенное сознание — результат культивирования духовных способностей; его когнитивная динамика опирается на интенсивные формы обмена с латентными (бессознательными) слоями психики<sup>46</sup>, хра-

<sup>41</sup> Gundara J. Prospective institutional inequities, interculturalism and education in Britain. P. 127, 129, 130 (*курсив частично мой*).

<sup>42</sup> Карпов А.О. Принципы научного образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 11. С. 90–93.

<sup>43</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. С. 36.

<sup>44</sup> Шадриков В.Д. Происхождение человечности. С. 47.

<sup>45</sup> Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. С. 56.

<sup>46</sup> Шадриков В.Д. Происхождение человечности. С. 167, 168.

нашими личную генную информацию предков, архаичные содержания и собственные восприятия. Их эмоциональный потенциал «побуждает ум к новым начинаниям»<sup>47</sup>. В *таком* духовном состоянии, — говорит В.Д. Шадриков, — секрет творчества и раскрытия истины<sup>48</sup>.

Поворот к духовности, освященный стигматами когнитивного статуса *предстоящей* культуры знаний, сближает, казалось бы несовместимые миры природного и ментального, элиминирует навязчивое ощущение мезальянса, проистекающее из архаичной установки человеческого как природоборческого. В горизонтах роста культуры знаний способна облечься в реалии коэволюционная теория Н.Н. Моисеева, согласно которой новая духовная сущность человека предписывает «своеобразный диалог <с природой>... как с чем–то, во многом нам неподвластным»<sup>49</sup>. Наш пессимизм питает лишь тот известный органический факт общественной жизни, который из века в век неизбежно свидетельствует, что уходящая культура, конечно, умирает, но персонажи ее живут, хватая за горло культурно наступающее. К.Г. Юнг, касаясь психических содержаний современников, в 1952 году замечал: «... население подвержено исторически обусловленным расслоениям. В его состав входят люди, которые, судя по их психологии, вполне могли бы жить за пять тысячелетий до рождения Христа, т.е. они с успехом добивались бы разрешения своих конфликтов так, как это было принято семь тысячелетий назад. В Европе и во всех цивилизованных странах проживает много варваров и людей античности, очень много христиан средневековья. И напротив, сравнительно мало тех, чье сознание соответствует уровню нынешнего дня»<sup>50</sup>.

Культурное в развитии техногенного синтетического общества опережает социальное, когда помечает индивидуальный знаниевый потенциал как основной действующий актив роста. Период профессионального взросления современного индивида все более захватывает его школьные годы, а общее технологическое поле когнитивных профессий становится местом «проигрывания» его будущего ролевого комплекса. Культурное требует от социального аутентичных форм экзистирования, но последнее не способно их выстраивать без реконструкции синтетической образовательной системы. Исследовательское образование формирует особый локус в эпистемической структуре социума, — в нем располагаются критические точки роста культуры знаний. Оно обретает свои методы, среду и формы институализации, становясь *особой* частью образовательной системы, ответственной за

<sup>47</sup> Там же. С. 171.

<sup>48</sup> Там же. С. 169.

<sup>49</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. С. 36.

<sup>50</sup> Юнг К.Г. Введение к книге Victor White «Gott und das Unbewusste»/ Пер. с нем. В. Терина // Юнг К.Г. Бог и бессознательное. М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ–ЛТД», 1998. С. 28.

воспитание группы технологического прогресса. Когнитивно–культурный полиморфизм такой образовательной системы и такого познавательного сообщества имеет собственную и весьма конкретную атрибуцию<sup>51</sup>.

Исследовательское образование опирается на развитие индивидуальных и культурно–соотнесенных способов *когнитивной* активности учащихся, в основе которых лежат тонкие психические механизмы открывания мира, «просыпающиеся» посредством *творческой* преобразующей деятельности. Проблема раскрытия *такой* индивидуальности не может найти своего разрешения в том примитивном педагогическом подходе, который полагает, что для этого достаточно дискурсивных и деятельных практик, манипулирующих культурным, в частности, этническим материалом. Ментальные процессы, которые протекают в *psyche* разных этноиндивидов при действиях в одной и той же социальной, профессиональной или обыденной ситуациях и приводят к успешному результату, эти ментальные процессы, по–видимому, бывают не просто в той или иной степени культурно окрашены, они могут быть совершенно по–разному устроены. Таким образом, когнитивный тип личности имеет свое культурное, в частности, этническое измерение, активация которого может быть произведена творческим обучением, использующим поисковые методы познания.

Трансцендентные механизмы научного познания<sup>52</sup> позволяют задействовать различные пласты индивидуальной психики для обеспечения процедур понимания и вывода, препровождающих за пределы существующего теоретического и практического опыта. С помощью интуитивных моделей наука пытается понять объекты, которые являются не наблюдаемыми сущностями<sup>53</sup>. Только *описательный* анализ фактов препятствует схватыванию фактов и становится элементом идеологии, их охраняющей<sup>54</sup>. Глубина трансцендирующего мышления зависит от степени творческой изоценности когнитивных операций и богатства задействованных имманентных форм культурно–родового наследия индивида. Каким образом последнее детерминирует когнитивные силы и творческий потенциал? В человеческой индивидуальности существует особое, спрятанное в сознательной и бессознательной психике, которое освящено внутренним причастием к праистории рода. Когда культурный строй индивида, созданный его воспитанием, обладает мостами в это особое, творческое начало трансцендирующего мышления способно питаться силой и содержанием этноментальных структур. Последние конституируют оригинальное, порожденное этим особым, в познавательных силах и автономном мире

<sup>51</sup> Карпов А.О. Когнитивно–культурный полиморфизм образовательных систем. С. 13–18.

<sup>52</sup> Карпов А.О. Принципы научного образования. С. 95–98.

<sup>53</sup> Азаизи Э. Переосмысление философии науки сегодня. С. 43.

<sup>54</sup> Маркузе Г. Одномерный человек. С. 165.

личности, тем самым продолжая культурное восхождение ее рода. Индивидуальное обретение культурного опыта происходит как генетически — через архетипические содержания психики, так и в культурно насыщенной атмосфере ближнего круга общения, наделяя индивида способностью к *естественным* для его *psyche* и тем самым более успешным когнитивным действиям. Отсюда когнитивный акт обретает статус трансорганического явления. Такого преимущества не имеет синтетический индивид, лишенный доступа в родовые содержания его *psyche*.

Таким образом высвечиваются индивидуальные особенности, открывающие врата технологоса. Их культивирование становится теперь заботой общества. Следовательно, само общество, либо социальные локусы, производящие его опирающееся на знание будущее, должны быть способны обрести особую психокультурную конституцию, которая понимается нами как *когнитивно–культурный полиморфизм*. В социальном пространстве когнитивно–культурный полиморфизм устанавливает комплементарную свободу сосуществования этнических форм, в познавательном — комфортный диапазон когнитивных действий, а в их сочетании эффективные способы раскрытия истины, ментальные механизмы которых опираются на творческую трансценденцию, фундированную имплантами родовой памяти. Тем самым проблема когнитивно–культурного полиморфизма конституируется как проблема всего общества. Для отдельного индивида когнитивно–культурный полиморфизм предполагает: (i) раскрытие когнитивных способностей к трансцендирующему мышлению, создающему новое, (ii) психическое взаимодействие познавательного действия и встроенных в личность культурных содержаний, (iii) овладение познавательными стилями, созвучными наступающей культуре производящих знаний. Вопрос индивидуального выбора, требующий разрешения, ставится так: либо акты мышления «соразмерны существующему универсуму дискурса и поведения», т.е. для мышления «пределом делают уровень самой действительности»<sup>55</sup>, либо мышление обретает способность переступать рамки устоявшегося культурного времени, бросая на эту когнитивную мощь своей трансцендирующей способности, которая резонирует с глубинными психическими содержаниями и инструментальными предрасположенностями личности. Последнее — суть рождение познавательных способностей гражданина технологоса.

Образовательный институт исследовательского типа сочетает «школу» когнитивных ролей и «школу» социокультурного опыта, которые формируют учебно–научную инновационную среду, когерентную культуре производящих знаний. Поисковые формы работы с «живым» знанием в контекстных условиях — основная педагогическая позиция и основной критерий научности методов обучения в системах исследовательского образования.

<sup>55</sup> Там же. С. 227.

Когнитивно–культурный полиморфизм учебных сообществ исследовательского типа открывает путь к *действительному* и *действенному* образовательному равенству, поскольку делает продуктивным познавательное и социокультурное своеобразие учащихся. Отсюда новая психокультурная конституция общества, определяемая как когнитивно–культурный полиморфизм, придает особый статус исследовательскому познанию как такому и локусу исследовательского образования (локусу научной одаренности), в частности, в деле создания инновационного социума.

### Модели этнодиверсификации<sup>56</sup>

Пришло время, и нам уже кажутся обыденными явления, втягивающие людей вместе с окружающей их жизнью в движение, которое стремительно несет их в сферы действия социокультурных закономерностей общества, «работающего» на знаниях. Для тех или иных способов организации образовательного дела это движение приводит к акцентированию когнитивной компоненты в обучении, что само по себе ожидаемо. Однако зачастую в этом движении менее всего хотят видеть обращение к ценности тех психических содержаний индивида, которые способны усилить его ментальные процессы в сферах производства знаний, т.к. полагают, что «культура знаний» опирается на когнитивную «одномерность» и этническую стерильность. Представляется, что такое понимание далеко от истины. Способность к знаниевому творчеству — а именно она сепарирует социальный потенциал трудящихся нового общества — опирается на культурно–родовое наследие психического строя личности и фундирована возможностями среды к созданию каналов для ее раскрытия. Таким образом высвечивается одна из королевских дорог, способная привести сегодняшнее общество к эффективному функционированию в условиях роста культуры знаний.

Вместе с тем этнический фактор продолжает играть диссонансную роль, как в общественной жизни, так и в образовательных системах. Могут ли когнитивные возможности этнописихе получить определенный объем познавательной свободы в образовательном институте общества, «работающего» на знаниях? Последнее является сегодня основой *подлинного* образовательного равенства.

Проблема когнитивной этнодиверсификации позиционируется в системе противоречий, идущих от функционирования центральной зоны культуры технологоса, где сталкиваются когнитивная мощь родового *psyche* и нивелирующая технологизация метакультурной жизни. И то, и другое

<sup>56</sup> Материал из данного и последующих двух разделов был опубликован в работах автора: «Социокультурный контекст индивидуальных проблемно–познавательных программ» в журнале «Вопросы философии» (2006, № 5) и «Когнитивно–культурный полиморфизм образовательных систем» в журнале «Педагогика» (2006, № 3).

способны сегодня действительно «быть» только через свое *непосредственное* отношение к знающему функционалу культуры технолога; однако, ни то, ни другое не готовы пока к компромиссным формам совместного существования.

«Южноазиатская часть населения Великобритании составляет более миллиона человек. Миграция началась в 1950–х гг. из трех основных регионов полуострова Индостан: Пенджаба, Гуджарата и Бенгалии ... Дети из южноазиатских семей, родившиеся в Великобритании, испытывают на себе воздействие двух разных культур. Дома родители ожидают или требуют от них подчинения нормам общежития, послушания и лояльности к семье <этнокультурная доминанта>. В школе от них ожидают академической успеваемости в условиях конкуренции и индивидуалистического социального окружения <метакультурная доминанта>. Большинство таких детей предпочитают устраивать свою домашнюю и личную жизнь в согласии с обычаями этнической субкультуры, поскольку они высоко ценят личные отношения, связанные с традиционной семейной жизнью»<sup>57</sup>.

Устоявшийся термин, обозначающий традиционные формы отношений субкультуры со своим «старшим братом», есть «этническая интеграция». Э. Гидденс, выделяет три модели этнической интеграции: культурная ассимиляция как отказ от своей культуры, «плавильный котел» как метафора создания общей культуры, культурный плюрализм как сосуществование равноценных партнеров<sup>58</sup>. Первые две модели в той или иной степени приводят к одному и тому же результату — этновырождению. В свою очередь плюралистическая идиллия выглядит скорее как романтический миф. Практическая часть этих *идеальных* моделей должна отвечать на важнейший вопрос «каким образом?», т.е. указывать на *процесс*, в основе которого лежит интеграционный дух и который функционирует посредством некоей контагиозной магии<sup>59</sup>, переносящей заразительную силу интеграционных идей. Исторически мистика интеграционного духа репрезентируется через насилие.

Интеграционные усилия в рамках моделей *этовыврождения* имеют свои примеры как в ходе национальных войн XIX века, когда, по выражению англичан, «trades follows the flag» — торговля следует за знаменами (культурная ассимиляция), так и тотальных войн XX века, разрушающих все договорные формы борьбы<sup>60</sup> («плавильный котел»).

<sup>57</sup> Гидденс Э. Социология. С. 168.

<sup>58</sup> Там же. С. 230.

<sup>59</sup> Контагиозная магия предполагает мистическую связь вещей, пришедших в соприкосновение, передачу магической силы через «заражение» от одних предметов к другим; такого рода колдовство использует, например, ногти, волосы, зубы, кровь.

<sup>60</sup> Ружмон Д. Любовь и война // Коллеж социологии. 1937–1939 / Сост. Д. Олье. Пер. с франц. Ю.Б. Бессоновой, И.С. Вдовиной, Н.В. Вдовиной, В.М. Володина. СПб.: Наука, 2004. С. 282–286.

Возврат судетских немцев к родному очагу в Vaterland<sup>61</sup> известен как Мюнхенский кризис. Военный шантаж фюрера обставил получение чехословацких Судет, населенных немцами, весьма человеколюбивыми и демократическими аргументами. Премьер–министр Великобритании Невилл Чемберлен так описал в палате общин свою встречу с Гитлером, состоявшуюся 15 сентября 1930 года: «Он сказал, что если я бы мог немедленно дать ему заверение в том, что британское правительство согласится с принципом свободного самоопределения, то он был бы готов немедленно обсудить пути и средства его применения»<sup>62</sup>. Потомок Джозефа Чемберлена, основателя Британской империи, грезившего о мировом господстве Англии, умолял немецкого ефрейтора «согласиться на любого рода урегулирование, лишь бы только оно было мирным»<sup>63</sup>. Неважно, что Гитлер использовал мотивы эпохи национальных войн, важно, что его тотальная война в том момент имела успех. Такого рода заимствования высвечивают подлинное родство уз. Высвечивают, например, в истории интеграционного национализма в Германии.

Как отмечает Ганс Майер, «история Германии, начиная со второй половины XVIII в., имеет только одну цель, а именно превращение немецкой Kulturnation, всех людей немецкого языка, происхождения и цивилизации, в Staatsnation, то есть единое и «великое» национальное государство. В немецком вопросе вряд ли возможно понять что–либо до тех пор, пока не понят этот факт, а именно, что немецкая Kulturnation существует значительно дольше, чем немецкое национальное государство»<sup>64</sup>.

Преодоление французской цивилизационной гегемонии в Германии перетекает из культурной формы в политическую на рубеже XVIII и XIX веков. Либертальная публицистика Эрнста Морица Арндта создает организационные образцы для пробуждающегося национального духа. Эпоха первых тайных сект воинствующего «тевтонского» национализма берет свое начало в периоде, когда Французская революция становится агрессивной силой, утверждающей свое международное господство. Свободная гильдия майора Шилла открыто провозглашает «возвышение Германии по отношению к зарубежью». Страстные «Речи» Фихте, прочитанные в 1807 году в оккупированном французами Берлине<sup>65</sup>, к 1812 году подвигают его слушателей на создание «Немецкого ордена». В 1813 году Свободная гиль-

<sup>61</sup> Родина, земля отцов (нем).

<sup>62</sup> Декларация социологического коллежа о международном кризисе // Коллеж социологии. С. 234 (примечание 1).

<sup>63</sup> Там же. С. 234.

<sup>64</sup> Майер Г. Ритуалы политических объединений в Германии эпохи романтизма // Коллеж социологии. С. 407.

<sup>65</sup> Цикл публичных лекций И.Г. Фихте «Речи, обращенные к немецкой нации» (Reden an die deutsche Nation).

дия майора фон Лютцова декорирует свое национальное чувство черными лентами и мертвой головой, вошедшими позднее в эмблематический ряд гитлеровского СС. Уставные ценности «немецких ассоциаций» 1814–1815 годов предписывают «распространять германскую добродетельность и традиции и искоренять иностранную порочность». В 1815–1819 годах в речах и манифестах студенческой «Burschenschaft» звучит «Единый и неделимый рейх», ставший лозунгом нацистской Германии, etc<sup>66</sup>.

Националистическую тевтономию прихлопнул в 1819 году австрияк Клеменс Меттерних, отнюдь не стремившийся к объединению Германии. Однако идея борьбы за культурную ассимиляцию в Kulturation, за объединение того, что Меттерних называл просто «географической нацией», жила в национально–либеральном духе II Рейха. Этот дух с истинно немецкой педантичностью разрабатывал фантастический проект унификации различных конфессий и верований под знаком единой германской веры, разрабатывал с такой серьезной практичностью, что вызвал неподдельный интерес уходящего из жизни Гегеля (1831).

Отсюда, из этой эпохи национальных войн, идея культурной ассимиляции перерастает в «плавильный котел» III Рейха, в его тотальную войну сверхчеловека с теми «отсталыми» народами, которые не желали создавать с ним ничего общего. Модели этнической интеграции, имеющие ввиду те или иные формы этновыражения, молчат о процессуальных издержках, через которые они предполагают утверждать свой интегрирующий принцип. В нацистской Германии «система нравственного и политического воспитания ... сделала все возможное, чтобы пропитать каждого духом тупого послушания и уверенности, что каждая желаемая вещь придет свыше от *устанавливающих законы*, от тех, чье индивидуальное чувство «на свой страх и риск» подчиняется господству *особенного* чувства долга»<sup>67</sup>. Модели этнической интеграции молчат о возможной судьбе того, пусть даже очень небольшого народа, который не пожелает слиться с другими в едином культурном порыве. Следует все же иметь в виду, что *нежелающие* слиться, несмотря ни на что, найдутся. Следует все же иметь в виду, что «интеграционный процесс» адептов культурной ассимиляции и «плавильного котла» не имеет по сути своей сколько–нибудь существенных отличий от того, как это было в несчастной Германии, от того, как это было в несчастной России, от того, как это происходит сегодня в мире, когда сильный присваивает себе суверенное право толкования истин межнационального сосуществования. Ведь по сути своей неважно, чем окрашена особость этого самого чувства

<sup>66</sup> Майер Г. Ритуалы политических объединений в Германии эпохи романтизма // Коллеж социологии. С. 408–417 (*курсив мой*).

<sup>67</sup> Юнг К.Г. Очерки о современных событиях / Пер. с нем. Д.В. Дмитриева // Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. М.: «Олимп»; ООО «Издательство АСТ–ЛТД», 1997. С. 67 (*курсив мой*).

долга — нацизмом, коммунизмом или рафинированной демократией, значима его готовность ради обесчеловеченной идеи запахивать танковыми гусеницами суверенное иное. Этическая трудность, заложенная в моделях этновырождения в том, что они действуют подобно антиразуму, который по словам Раймона Кено излечивает «от близорукости не иначе, как удалением глаза, а от головных болей не иначе, как гильотиной»<sup>68</sup>.

Модель *плюралистической* интеграции этноса как равноценного существования разных народов в неких формах этноидиллии кажется романтикой, идущей от куртуазной эстетики рыцарских турниров и мечтательной эротики Тристана и Изольды. Иррациональность средневекового mentality, сумасбродность донкихотства, жизнь, принесенная в жертву идее нелепых обязательств, — суть опрокинутой в миф онтологии этноплюрализма. Ее когнитивная диагностика — в «Осени Средневековья» Йохана Хейзинги: «Рыцари ордена Звезды, учрежденного королем Иоанном, дают обет, в случае, если их вынудят бежать с поля битвы, удаляться от него не более чем на четыре «арпана»; в противном случае — либо умереть, либо сдаться в плен. Это весьма странное правило игры ... одновременно стоило жизни добрым девяти десяткам рыцарей»<sup>69</sup>. Рыцари ордена Звезды — эмблема гипнотизма абсурдных рационализаций, погруженных в «сделанный» мыслью культурный мир. «Требования стратегии приносились в жертву стремлению к прекрасному», — замечает Хейзинга<sup>70</sup>; но следует уточнить, культурно умершего прекрасному, а значит недействительному, гипостазированному, удовлетворяющему свою власть вне культурно положенного бытия индивида, разрушающему культурный пласт его человечности. И действительно, что еще, кроме культурно бесплодных ритуалов, способна вынести в своих ценностно рафинированных сущностях идеология этноплюрализма? Недостаточно сказать, что «различные культуры признаются в равной степени ценными»<sup>71</sup>, важно сказать *как* признаются; а в этом *как* — зияющая бездна личности бессознательного, личности индивидуальной и социально коллективной.

Феномены сакральных персонажей коллективного бессознательного, подобных «властелину» и «палачу», репрезентируются в профанном бы-

<sup>68</sup> Цитируется по: Олье Д. Коллеж социологии. 1937–1939. С. 305.

<sup>69</sup> Хейзинга Й. Осень Средневековья. Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах / Пер. сфранц. Д.В. Сильвестрова. М.: Издательство «Наука», 1988. С. 108, 109.

По-видимому, слово «арпан» использовано в изначальном значении от «argent» — шаг (франц.)\*.

\* Харитонович Д.Э. Комментарии // Хейзинга Й. Осень Средневековья. С. 481.

<sup>70</sup> Хейзинга Й. Осень Средневековья. Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах. С. 108.

<sup>71</sup> Гидденс Э. Социология. С. 230.



тии общественного индивида. Роже Кайуа резюмирует свое исследование «Социология палача» в следующей формуле: «... нет такого общества, которое бы всецело подчинялось силам абстрактного мышления, где бы утратили всякие права и всякую власть миф и порождающие его реальности»<sup>72</sup>. Этноидвид, который концентрирует в себе манифестации родовых уз, фундированных архаическим порядком сакрального, способен и в наши дни, как это показывает новейшая история, ригористично утверждать собственные консервативные ценности. Посредством их священной мистики общественное этно–psyche дискредитирует излишне рационалистические и жизнерадостные творения абстрактной мысли. Темная природа этнофактов, составляя часть сакрального ядра культуры постиндустриального мира, неспособна быть интеллектуально схвачена вне этнодиссонансной модели, опосредованной феноменологией бессознательного. Естественная природа последнего — суть естественно социальная и естественно человеческая природа — элиминирует надежды на ценностную гомогенизацию культуры, через которую выстраивает свой онтологический базис этноплюрализм, обращающийся к модели «равноценных партнеров». Причем элиминирует даже в виде «философского проекта», если, конечно, философия оперирует с проектом онтологически *возможного*.

Когда мы говорим об оперировании философской мысли в сфере *возможного*, то полагаем, что сфера возможного, по крайней мере, может быть определена в «мягкой» форме — как *дополнение* сферы невозможного. Объектная область сферы невозможного реферируется явными запретами; в нашем случае систему таких запретов определяет *действительный* статус культурно иного в психическом поле этно–группы. Неприятие культурно иного обусловлено по крайней мере двумя механизмами: трансмиссией матрицы групповой социальности и генетически врожденными основами поведения. Первое осуществляется посредством социального научения, опирающегося, в частности, на бессознательные фобии этнического psyche. В механизме культурной «генетики» ускорено коллективное чувство этно–страха, апеллирующее к архетипическим стимулам самосохранения и рождающее этно–отвержение. В свою очередь, встроенные в свою поведенческие коды способны реагировать на культурные «аллергены» и генерировать диссонансный отклик на уровне наследуемой коммуникационной системы индивида, в том числе, через запах, телесные жесты, взгляд, речь, характерные привычки, интерпретируя их в этновраждебном ключе. Таким образом, как в культурной, так и в психосоматической «генетике» групповой социальности содержатся *жесткие* этнодиссонансные компоненты, способные генерировать защитный отклик в ответ на культурно уг-

<sup>72</sup> Кайуа Р. Социология палача // Кайуа Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры / Пер. с франц. С.Н. Зенкина. М.: ОГИ, 2007. С. 223.

рожающие ситуации, будь то опасность этновырождения или культурное партнерство, обязывающее признать равноценность этно–чужого.

В модели этноплюрализма идеал *красоты* человеческих отношений превалирует над их привычкой так, что жажда эстетического, отсылающего к некоей божественной воле, элиминирует ответственность этического. Налицо регрессия в гомеровскую пред–античность, сакральное ядро которой транслирует моральные ценности в категориях прекрасного и ужасного. И в них блуждают тени добра и зла.

Этноплюрализм суть форма культурного насилия над этнодиссонансами; тем самым он скрывает *свою войну* — войну над природой человеческого psyche, войну против той части сакрального, неизменно влекущей и отвращающей, которая концентрирует в себе геном войны. Война против войны не перестает быть войной, однако ее жертва требует уже двойной оплаты; во–первых, *ценность этноличности* саму по себе (поскольку сделать этнически других ценностно равными себе значит элиминировать саму возможность этнооценивания как таковую), а во–вторых, *способ бытия этнического*, суть диссонансный способ, в котором индивид никогда не устает предьявлять свой род. Этноплюрализм, требуя от культурных соперников признать равноценность их существования, забывает, что характер их взаимоотношений позволяет воспользоваться этой «равноценностью» только одному. Вопрос о гегемоне этноплюрализма или хотя бы гаранте и арбитре окончательно элиминирует гармонию его культурно–ценностной гомогенизации.

Подобно идеальным моделям этнической интеграции, которые формулируют рецепты межкультурной обустроенности общества, в системах образования отношение к социокультурной обусловленности распределяется в значительной степени между двух полярных позиций: первая суть этновырождение, концентрирующая идеи соответствующих интеграционных моделей — «культурной ассимиляции» и «плавильного котла», вторая есть родная дочь плюралистической концепции. Намечаемый нами третий путь предполагается весьма жесткую педагогическую установку, которой, представляется, пришло свое время.

«Одномерный человек» середины прошлого столетия демонстрирует удивительную гомогенность культурного потребления и самовыражения в широком диапазоне социальных страт. «Культурные ценности» становятся инструментами социального сплавивания, устанавливаемое в обществе «культурное равенство» сохраняет при этом существование господства<sup>73</sup>. *Поверхностная* унификация бытия западного человека, последовавшая за технизацией его жизни, была воспринята образовательными специалистами как сигнал о грядущей социокультурной стерильности образователь-

<sup>73</sup> Маркузе Г. Одномерный человек. С. 87–89.

ных систем, по крайней мере, для подавляющей части общества, которая позиционировалась в виде некоего аморфного, лишённого этноидентичности среднего класса. На этом полюсе с иронией были встречены, например, образовательные проекты, акцентирующие или учитывающие этническую компоненту в учебной практике. В сегодняшней России, образовательное сообщество которой уже может обсуждать альтернативные педагогические позиции, люди, отрицающие этнообразование и «этнонауку» как один из способов такого образования, будут рукоплескать ригористичности суждений, подобных следующему: «... поворот к традиционным ценностям, в том числе и в России, — путь, который может привести систему образования в тупик, поскольку он совершенно неадекватен ценностям складывающейся информационной цивилизации»<sup>74</sup>. Это «совершенно неадекватен» звучит как приговор тихому голосу этнокультурной индивидуальности, звучащему в каждом из нас.

Унифицированность *технолога* выражается прежде всего в способах орудования — индивидуального и коллективного в окружающем мире. Равно так же, как «дух капитализма» конституировал «техническое» отношение к жизни, наступающее культурное время унифицирует эту жизнь производством знаний и эпифеноменами его сопровождающими, которые проникают на «клеточный» уровень существования человека и общества. Однако равно так же, как манипулирование техническими устройствами не отменяло этнокультурные особенности, в свою очередь и работа со знанием не может сделать когнитивные способности индивида свободными от культурной истории его народа. Следует скорее предположить, что *когнитивная* этнообусловленность функционирования *psyche* в значительно большей степени опирается на глубинные слои бессознательного, имеющие реликтовую природу, нежели его *моторные* функции; тем более, если речь идет о создании интегрированного знания в процессе обучения<sup>75</sup>.

Другой полюс представляет собой несколько модернизированную сферу «традиционных ценностей». Совершенно справедливо отмечая, что «полиэтническую среду не следует рассматривать как «плавильный котел», предлагается, например, формирование этнокультурной *компетентности* индивида<sup>76</sup>. Трудно возразить против того, что это важно. Однако традиционализм методов, похоже, обрекает нас на традиционный результат. Апелляция к национальному воспитанию по П.П. Блонскому,

<sup>74</sup> Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 509.

<sup>75</sup> Карпов А.О. Интегрированное знание в современной школе // Педагогика. М., 2005. № 3. С. 23–28.

<sup>76</sup> Поитарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. М., 2005. № 3. С. 35–36.

которое *как бы* ведет к общечеловеческой культуре, сводится к дискурсивным практикам на национальные мотивы. Проблемой считается лишь конфигурация и концентрация информационного поля. Так, в межпредметной модели этнокультурные данные «рассыпаны» в дисциплинарных содержаниях, в модульной — тематически оформлены в разных предметных курсах, в монопредметной — сконцентрированы в учебный курс, в комплексной — «на равных» синтезированы в интерактивном курсе. Как мы видим, такого рода национальное воспитание суть «проговаривание» знаний. Интересно, что в рассматриваемом подходе наиболее образовательно–ценная модель, а именно, этнокультурная практика, имеет статус «дополняющей». Однако и ее наполнение — лишь калька с уходящего образовательного времени: пляски, песни, кружки, мастерские и тому подобный «язык» традиционной этнопедагогике<sup>77</sup>.

Какой результат стоит за таким образом добытой этнокультурой компетентностью? Адепты модернизированной этнотрадиции в педагогике полагают, что таким способом достижимо понимание своеобразия и ценностей других народов, формирование толерантных моделей поведения, взаимопонимание и взаимодействие в полиэтнической среде и т.п. Представляется, что нас ожидает разочарование. Как бы не ругали советскую школу, но подобного рода дискурсивно–фольклорное национальное воспитание она отработывала с максимальной отдачей. Однако подобная «этнокультурная компетентность» никак не помешала в девяностых годах жившим по–соседству «душа в душу» советским людям разных национальностей самым изуверским способом уничтожать друг друга, насиловать женщин «инородцев», убивать их детей.

Сегодняшний лейтмотив «традиционалистов» в этнообразовании — признание этнокультурных различий как нечто позитивного, которое обретается как понимание ценности иной культуры для «другого» через ценность собственной культуры для себя. Последняя также оценивается только позитивно; хотя, кажется, не забыты еще поэтические строки, несущие истинное понимание дел — «люблю Отчизну я, но *странною* любовью...». Однако и сам психический перенос позитивного, рассматриваемый вне социокультурных контекстов и индивидуальности, представляется проблематичным. В вообще–ситуации нам скорее следует рассчитывать на контрверзу любви к себе и любви к иному, механизм действия которой можно почувствовать, дав слово такому несомненному авторитету в этой сфере как Эмануэль Сведенборг: «Любовь к ближнему в тех, что живут в любви к себе, начинается с себя; они говорят, что каждый есть сам себе ближний, и от себя как от центра они идут к тем, которые образуют с ними одно... Находящиеся вне этого сближения считаются за *ничто*, а те, что

<sup>77</sup> Там же. С. 38–39.

действуют против них и против их зла, почитаются *врагами*, хотя б они и были людьми мудрыми, честными, искренними и правдивыми»<sup>78</sup>.

Культурное забвение — вот цена сарафанно–дискурсивного этнообразования, однако этот вексель уже оплачен этностерилизаторами; и в данном пункте противоположности этих полюсов сходятся.

Таким образом, вызов современной действительности — культурная толерантность и этническая идентичность, обращенный как к обществу, «работающему» на знаниях, так и к его образовательному институту, не может получить необходимого ответа без признания того, что основная модальность бытия полиэтнических обществ — это жизнь в культурных диссонансах, которые уже никак не могут обрести статус «чего–то позитивного». Когда этнопозитивисты в качестве воспитательного агента конституируют гордость, которую несет принадлежность к своему народу, они как–то забывают спросить себя — «гордость перед кем?» Следует признать, что такую гордость они не выдумали; этим словом означают чувство, фундированное тем или иным ощущением превосходства, приоритета в успешности и т.п. Подобный кунштюк рождает социокультурный диссонанс; этнически негативное как противопоставление «другому» существует в нем с этнически позитивным; последним, например, может считаться понимание когнитивных этнических особенностей в познании и раскрытии себя, которые могут стать «золотым ключиком» от дверей этого мира. Отсюда, задача как для социального протагониста, так и для образовательного специалиста может быть поставлена не в русле сарафанной этнопедагогике, а следующим образом — «как обрести правильный способ индивидуального бытия в поле этно–культурных диссонансов?»

Опыт толерантного сожительства с иной культурой до определенной степени обретается при взаимодействии с *конкретным* «другим». Три модуса такой персонифицированной толерантности есть: принять «другого», понять «другого», жить просто рядом. Принять конкретного «другого» значит иметь его как своего или как себя; основа этого модуса — чувства симпатии, дружбы, любви; при этом особое в другом приобретает ответ иррационального, которое не нуждается в оправдании. *Понять* конкретного «другого» значит, как бы эмпатически «встав на его место», рассудочно объяснить и оправдать его особое; этот рациональный акт освещен внутренним видением ценностного поля «другого». *Жить просто рядом* — это умение терпеть «другого», в значительной мере не принимая и не понимая его особое; жить, не оправдывая «другого», но и не отвергая его присутствие. Жить просто рядом — значит не морщиться, когда «другой

<sup>78</sup> Сведенборг Э. О небесах, о мире духов и об аде / Пер. с лат. А.Н. Аксакова // Зигстед О. Эмануэль Сведенборг / Сведенборг Э. Избранное. М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 661 (*курсив мой*).

есть гусеницу — метафора толерантности, оброненная как–то умудренным жизнью философом<sup>79</sup>.

Надежды педагогов на перенос индивидом персонифицированной толерантности в модусах «принятия» и «понимания» с конкретного «другого» на культуру, агентом которой он является, в целом представляются тщетными, и вот почему. В обществах, имеющих историю, витальные силы этноидентичности схватывают в жесткие и устойчивые понятийные структуры представления о культурном поле «других». В индивиде мощь этих представлений экранирует чувства частных этноинтенций при восприятии им иной культуры как целого; их самоуверенной, агрессивной и холеной общественной непримиримостью уничтожается всегда сомневающееся в себе интимное. Таким образом силы индивидуального чувства, пытающиеся соединить разное этнокультурное в нечто целое, обращаются в ничто, становятся жертвой деструктивных притязаний общественной этноидентичности и оставляют поле битвы за холодным и рациональным прагматизмом «жизни рядом». *Однако именно бесстрастность этой «жизни рядом» позволяет обрести правильный способ индивидуального бытия в поле этнокультурных диссонансов.*

И может быть стоит понимать этнокультурную компетентность — если этот термин условно принять аутентичным маркером существующей проблемы — как способность (а не готовность!) *просто* к жизни рядом с «другим», к жизни внутри этнокультурных диссонансов. Такая способность обретается через действия духовного характера, которые обращаются к *охранительным* глубинным содержаниям *psyche* в социокультурных контекстах реальной, а не учебной жизни. Осуществление позиции «жить просто рядом» не требует переноса отношения персонифицированной толерантности от конкретного «другого» к конкретно иной культуре, поскольку основано на воспитании в индивиде привычки к *сдерживающему* этноаффекты поведению.

Работающая на понимание этого аспекта социальная и образовательная этнопедагогика может быть инструментально основана на сублимировании опыта функционирования рядом с «другим» и вместе с «другим», опыта, который выстраивается в ходе решения созвучных практическому бытию задач, имеющих значительный фон социального и бытового этно–содержания. Через этот опыт обретается *формальная* реабилитация иной культуры как неоспоримой данности мира вокруг, данности как бы незамечаемой, словно вписанной Провидением в «природный» ландшафт бытия. В основе подобного обретения лежат психические механизмы *поведенчески индифферентного* преодоления диссонансных этноситуаций. Такой опыт обладает определенной степенью этноинвариантности, поскольку он

<sup>79</sup> Эту метафору использовал Борис Исаевич Пружинин в дискуссии по этнопроблематики на научном семинаре «Философия–образование–общество».

не склонен рефлексировать над особым «другого», т.е. построен на психически универсальных защитных стратегиях, оберегающих как располагающегося в диссонансной этносреде его носителя, так и партнеров его по жизнедеятельности, определяемых как «другие».

Так, еще смутно, вырисовывается иной — третий полюс социокультурной обусловленности общества, «работающего» на знаниях, и его образовательного института, который, во–первых, признает определенную степень культурной унифицированности того или иного времени, однако не делает отсюда вывод об этнокультурной стерильности его субъекта; а во–вторых, устанавливает в сферах социальной, в частности, образовательной ответственности диссонансную модель сосуществования разных культур. На этом полюсе функционирование как общества, так и образовательной системы осуществляется в условиях *когнитивно–культурного полиморфизма*.

Для социума и отдельно живущего в нем индивида основные черты когнитивно–культурного полиморфизма были установлены нами ранее. Для образовательного института когнитивно–культурный полиморфизм предполагает социально насыщенную образовательную среду, вмещающую богатство культурных форм окружающих этносов; систему познавательных методов, обеспечивающую культурно комфортные когнитивные действия; а в их взаимодействии — основу для творчества как культурно окрашенной интуитивно–рациональной активности. Когнитивно–культурный полиморфизм означает то особое в жизни учебных сообществ — мультикультурных и национальных, которое способно порождать *образовательное равенство* в них и благодаря которому происходит: (i) обретение растущей личностью собственного этнокультурного измерения через когнитивные акции *psyche*, обращенные к глубинным содержаниям национальной ментальности; (ii) обогащение когнитивного инструментария индивида культурно соотносенными и полезными в его бытии способами открывания мира и действия в мире. Когнитивное и культурное понимается здесь как функционирующее в неразрывной связи, причем культурное полагается как национально и социально особое.

Таким образом, когнитивно–культурный полиморфизм предполагает, что и поликультурные, и национальные образовательные учреждения сочетают в себе «школу» когнитивных ролей и «школу» социокультурного, в частности, этнокультурного опыта, педагогический инструментарий которых синхронизирован посредством *творческой* реализации каждого индивидуального «я» в культуросообразных способах познания мира<sup>80</sup>. «Золотым ключиком» педагогики в разрешении этнодиссонансных проблем в действительности является обращение образовательного действия

<sup>80</sup> Карпов А.О. Становление новой научно–познавательной парадигмы при обучении школьников // Народное образование. М., 2007. №5. С. 138.

к *творческим* силам растущего человека, поскольку именно они имеют и способность, и возможность в свою очередь обращаться к этнофундированным слоям сознательной и бессознательной психики.

Стремление к обретению качества когнитивно–культурного полиморфизма социума и его образовательного института может получить действенные формы в условиях признания истинного положения вещей в месте встречи разных культур, а также понимания того, что этническая составляющая современной культуры существует в пространстве обостряющихся диссонансов; и только взгляд поверхностного наблюдателя лишен возможности видеть за информационно–технологической унификацией жизни культурную несоизмеримость разных народов. Этот поверхностный взгляд придает глобальным коммуникационным процессам, лишь экономически и информационно мотивированным, но совершенно этнически индифферентным, статус некоего цивилизационного тотема, которым он провозглашает «диалог культур» — красивую лингвистическую упаковку, обнаруживающую подчас насколько модное, настолько скудное и фальшивое наполнение.

Подобным же образом этот поверхностный взгляд может идентифицировать межкультурный диалог в меркантильных процедурах, эксплуатирующих этнические и религиозные особенности культур с целью получения материальных благ. Экономическая колонизация американского и африканского континентов европейскими менялами также мало способна претендовать на лавры причастности к диалогу культур, как и в наши дни создание специальных финансовых продуктов для почти двухмиллионного мусульманского населения Британии, которые соответствовали бы нормам шариата (2005)<sup>81</sup>. Последние запрещают «платить и взимать проценты, так как получение дохода от инвестиций без приложения трудовых усилий противоречит принципам исламского банкинга». Эстер Шоу (Esther Shaw) в Independent.co.uk дает набросок изоощренных финансовых схем, адаптирующих для «правоверных» сберегательные счета, кредиты и ипотеку; к их услугам, например, финансовое подразделение банка HSBC, которое «отслеживает индекс 100 компаний, занимающихся деятельностью, не противоречащей шариату — инвестиции не делаются в компании, связанные с обычными финансовыми операциями (включая западные банки), производством табачных изделий, порнографией и азартными играми»<sup>82</sup>.

Есть ли внутренние основания для сущностного общения между двумя культурами, полярно относящимися к трем последним позициям? Дэвид Кэ-

<sup>81</sup> В 2010 году в Британии проживало уже 2,5 млн. приверженцев ислама, или более 3% населения страны; около половины из них — граждане Британии по рождению\*.

\* *Остапенко Г.С.* Построение мультикультурной модели общества или наступление ислама? С. 44.

<sup>82</sup> Шоу Э. Британские банки склоняются перед мусульманским духом / Пер. Е. Бушиной из «Independent.co.uk» // Коммерсантъ. М., 2005. № 104 (3188). С. 29.

мерон, прожив в 2007 году два дня в мусульманской семье, написал в газете «Гардиан» буквально следующее: «Многие британские азиаты ... видят такие черты современной Британии, которые представляют угрозу для дорогих им ценностей — ценностей, которые должны быть дороги и нам. ... И уже не в первый раз я ловлю себя на мысли, что это скорее, коренные британцы должны более соответствовать азиатскому стилю жизни, нежели наоборот»<sup>83</sup>. Другую позицию озвучивает в том же году немецкий католический епископ Вальтер Микса (Walter Mixa), который сказал, что «не может представить Турцию в составе Евросоюза вследствие исламского мировоззрения большинства жителей страны, коренным образом отличающегося от европейского»<sup>84</sup>.

Реальная, витально оправданная (с точки зрения самосохранения) функция мировых культур устремлена все время их существования в сферы экспансии и противостояния, что рождает состояние прогрессирующего конфликта. Умение сосуществовать в атмосфере этнодиссонансов, конструирование правильных форм совместной жизни в условиях латентного неприятия — все это с очень большой натяжкой может быть покрыто фигуральной формулой «диалог культур», поскольку, в частности, определяется развитием форм культурно–обусловленных поведенческих установок, имеющих различные психические содержания и культурный базис у разных народов. Ни то, ни другое не может являться предметом обмена или навязывания, поскольку неподвластно человеческому волеию (а ведь движущая сила диалога всегда внутренне меркантильна, она суть желание получить нечто от другого, в том числе его измененное «я»). Психическая сублимация этнодиссонансов, представляется особой у носителей разных культур; однако эта сублимация способна направлять их агрессивность к «другому» и его неприятие в иные русла. Этноиндивидуальность подобных механизмов разрушает надежды устроителей культурных праздников и «плакатов у парикмахерской» на решение таким примитивным способом проблем сосуществования разных культур<sup>85</sup>.

Толерантность не может возникнуть дискурсивно и быть основана на учебной зурбержки, говорении и мелькании цветастых платков и юбок, она скорее результат той длительной и сложно организованной практики, в которой этнические диссонансы существуют и разрушают себя в латентных формах. Следует заметить, что особым образом организованная творче-

<sup>83</sup> Цит. по: *Шварц Е.С.* Мультикультуризм в Британии: оборотная сторона. С. 50. Дэвид Кэмерон (David Cameron) — лидер консервативной партии Великобритании (2005), премьер–министр Соединенного Королевства (2010). Статья в газете «Гардиан» была опубликована 13 мая 2007 г.

<sup>84</sup> Католическая церковь опасается исламизации Европы // Deutsche Welle, 2007 (27 июля). URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2709095,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

<sup>85</sup> *Воронов А.* Правительство Москвы возрождает дружбу народов // Коммерсантъ. М., 2005. № 88 (3172). С. 8.

ская деятельность учащихся, захватывающая реалии окружающего мира, способна быть питаема сублимированной энергией этнодиссонансов, поскольку творческие процессы рождаются в глубинных, реликтовых слоях индивидуального *psyche*, в которых впечатано его архаическое прошлое. Реалистичность педагогической позиции в мире сегодняшних этнодиссонансов представляется живет не в миражах «диалога культур», а в создании *правильных форм жизни* рядом с «другим»; жизни, которая не будет обязана принятию или пониманию «другого», поскольку эти состояния могут быть просто недостижимы или невозможны, являясь заложниками внутренних ментальных содержаний и внешнего психосоциального клиширования; так как, повторяюсь, диалогом движет желание изменить, тогда как речь идет о правильных формах *культурных демаркаций*.

В связи с существующей полярностью мнений по рассматриваемому вопросу представляется важным дать фактологическую иллюстрацию отстаиваемой здесь позиции с целью, с одной стороны, продемонстрировать эфемерность надежды на существование некой общекультурной мельницы, успешно перерабатывающей человеческие души в гомогенную этнокультурную муку, а с другой стороны, дать почувствовать остроту проблемы сегодняшней этнокультурной составляющей в социуме и его образовательном институте, которые не способны своими «сарафанными» методами работать на создание правильных форм жизни «рядом» разных этнических групп.

## Этнодиссонансы

Мир не изжил ресентиментного наследия ни турецкого геноцида армян 1915–1923 годов, унесшего более миллиона жизней, ни нацистского холокоста, истребившего свыше шести миллионов евреев. Социальные катастрофы, рожденные этнической яростью, вновь и вновь возвращают в его бытие укорененное в этнописхе чувство межплеменной вражды. Только в 1994 году и только в Руанде от рук этнического большинства хуту за *три месяца* погибло свыше 800 тысяч человек из этнического меньшинства тутси<sup>86</sup>. Фактологический материал, излагаемый ниже, свидетельствуют об эпохе разнuzданных культурных интервенций в национальное чувство, которую переживают современные постиндустриальные общества.

В докладе «Международной амнистии» о состоянии прав человека в 149 странах, представленного в 2005 году, «обращается внимание на увеличение в России числа преступлений на расовой почве и их неудовлетворительное расследование»<sup>87</sup>. Как отмечается в докладе, в России «на счету

<sup>86</sup> *Гидденс Э.* Социология. С. 231.

<sup>87</sup> *Сидоров Д.* Россия, США и ООН нарушают права человека. Так считает Amnesty International // Коммерсантъ. М., 2005. № 94 (3178). С. 11.

расистов в 2004 году 44 убийства»<sup>88</sup>. Значение этой цифры следует оценивать на фоне сгущающейся в обществе атмосферы этнонетерпимости. Судя по публикациям в прессе, такого рода преступления характерны для националистически настроенных подростков. Другим источником отмечается, что в 2003 году по данным правозащитников «скинхеды убили больше 20 человек «не той» национальности. Однако достоверной статистики по преступлениям на национальной почве нет ни у кого». Специалист по экстремистским молодежным группировкам А. Тарасов, оперирует такими цифрами: в России более 50 тысяч молодых людей, называющих себя скинхедами, это составляет почти двукратный рост по сравнению с 2001 годом. «Скинхеды, — определяет А. Тарасов, — это шпана с расистскими, националистическими взглядами»<sup>89</sup>. В начале 2011 года президент России Д.А. Медведев сообщил о *росте* числа осужденных за разжигание национальной вражды и участие в экстремистских группировках. За последние пять лет, — говорит он, — их количество «выросло почти в 2,5 раза, причем три четверти из них — молодые люди в возрасте до 25 лет»<sup>90</sup>.

Опросы, проведенные «Левада–центром»<sup>91</sup>, показывают устойчивый рост числа людей, которые в качестве основной причины национализма в России называют вызывающие действия и поведение национальных меньшинств. Если в декабре 2004 года так считали 20% респондентов, то в августе 2011 года — уже 44%, причем 38% затруднились ответить, борются ли российские власти с крайним русским национализмом. За последние три года опрос отметил увеличение с 41% до 46% число тех, кто в той или иной мере чувствует враждебность к людям других национальностей. В 2011 году 45% опрошенных ощутили враждебность к себе со стороны других национальностей, тогда как в 2006 году таких было 37%.

Согласно данным ВЦИОМ–А, опубликованным в «Известиях» от 11 февраля 2004 года, к идее «России для русских» в той или иной степени положительно относятся 53% респондентов<sup>92</sup>. Осенью 2011 года до 35% граждан поддержали лозунг организаторов «Русского марша», а 47% считают основной причиной национализма «вызывающее поведение представителей иных национальностей»<sup>93</sup>. «Россия для русских!» орали под-

<sup>88</sup> Тимофеева О. В России нет политзаключенных // Известия. М., 2005. № 87. С. 2.

<sup>89</sup> Кобылина Н. Милиция старается скрыть ксенофобский характер преступления // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

<sup>90</sup> Фаризова С., Харламов М. Право охранять // Известия. М., 2011. № 31 (28292). С. 5.

<sup>91</sup> Статистические данные опросов. Официальный сайт «Левада-центра» (Аналитический центр Юрия Левады). URL: <http://www.levada.ru/press/2011090601.html#poll> (дата обращения: 08.09.2011).

<sup>92</sup> Цыганов А. Петербург зачистят от скинхедов, убивших таджикскую девочку // Коммерсантъ. М., 2004. № 24 (2863). С. 5.

<sup>93</sup> Козенко А. Русский демарш. Перед выборами в Госдуму треть россиян поддерживает лозунги радикальных националистов // Коммерсантъ. М., 2011. № 200 (4741). С. 4.

ростки, убивая девятилетнюю таджикскую девочку Хуршеду; «врачи насчитали на ее теле 13 ножевых ран»<sup>94</sup>. Несмотря на неуклюжие и двусмысленные реверансы прессы, например, такого рода — «когда же речь заходит о реальных людях, которые окружают наших граждан, оказывается, что россияне вполне терпимо относятся к тому, что происходит вокруг»<sup>95</sup>, — представляется, что цифра, предложенная ВЦИОМ–А, есть индикатор этнокультурных диссонансов российского общества.

По словам директора института региональных экономических исследований П. Бурлака (2005), «47% москвичей негативно относятся к эмигрантам из Закавказья, причем почти треть жителей города — откровенные шовинисты...»<sup>96</sup>. В 2004 году в одной из московских школ около 40% учеников старших классов в сочинении о многонациональной Москве предлагали «выдворить из города всех нерусских приезжих», из них примерно шесть процентов, как отмечает источник, добавили: «перестрелять всех кавказцев»<sup>97</sup>. В 2011 году социологический опрос показал, что «35% жителей столицы в той или иной мере поддерживают националистов», а по сведениям из прокуратуры «25% столичных старшеклассников одобряют действия националистически настроенных сверстников»<sup>98</sup>. В то же время массовые этнические столкновения с применением оружия, где противоборствующие стороны не принадлежат к коренному населению, «становятся настоящим бичом столицы. Число жертв молодежных разборок с участием мигрантов и этнических групп исчисляется десятками»<sup>99</sup> (2011).

Жительница балтийского Калининграда С. Маркова — категорична: «Не хочу по пять раз в день слышать эти крики с минарета. ... Это наш город, русский и православный»<sup>100</sup>. Декан факультета иностранных студентов Тульского педуниверситета И. Мушарапова рассказывает, что если еще три–четыре года назад студенты — китайцы и вьетнамцы «ходили по улицам спокойно, то сейчас мы уже боимся их отпускать — навалятся на них толпой, избьют и убегут. Временами было по 17 нападений в месяц». Заведующая общежитием Орловского гостехуниверситета Г. Тимо-

<sup>94</sup> Цыганов А. Петербург зачистят от скинхедов, убивших таджикскую девочку. С. 4.  
<sup>95</sup> Ахмедов Р., Витебская Т., Жданаев С. и др. Восемилетние дети с восторгом глядят на скинхедов // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

<sup>96</sup> Воронов А. Правительство Москвы возрождает дружбу народов. С. 8.

<sup>97</sup> Давыдова Н. Формула выживания вместо погромов // Известия. М., 2004. № 117. С. 9.

<sup>98</sup> Козенко А. Русский демарш. Перед выборами в Госдуму треть россиян поддерживает лозунги радикальных националистов. С. 4.

<sup>99</sup> Гаврилов Ю. Вынул ножик из кармана. Столицу накрыла волна массовых драк // Российская газета. М., 2011. № 185 (5561). С. 7.

<sup>100</sup> Стулов И. «Не хочу по пять раз в день слышать эти крики с минарета». Калининградцы не дают строить мечеть // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

хина говорит: «У нас нет ни одного китайского студента, которого бы не избili бритоголовые»<sup>101</sup>.

Весной 2005 года в Йошкар–Оле «на возвращавшихся с концерта национальной самодеятельности представителей землячества Моркинского района, исполнявших на марийском языке свой гимн, напали подростки. Были избиты более 10 человек»<sup>102</sup>. В 2002 году в Волгограде одиннадцать подростков избili двоих таджиков «ногами и металлическими трубами, нанеся своим жертвам ранения, несовместимые с жизнью»<sup>103</sup>, а в Петербурге «пятнадцатилетние девочки забили насмерть мужчину, годящегося им в отцы»<sup>104</sup>. Убитый был азербайджанцем. Осенью того же года «скинхеды устроили факельное шествие в центре города на площади возле Театра юного зрителя. ... В феврале 2003 года на Пискаревском проспекте скинхеды забили насмерть ногами и руками чернокожего студента Рамгулама с острова Маврикий. В сентябре 2003 года возле железнодорожной станции «Дачное» одетые под скинхедов подростки с ножами и топорами напали на возвращавшихся из магазина двух таджикских цыганок с маленькими детьми. Шестилетняя девочка была убита, ее сверстница и одна из женщин попали в больницу в тяжелом состоянии»<sup>105</sup>. Социологические опросы показали, что после убийства азербайджанца «лишь каждый второй петербуржец осуждал тогда действия экстремистов».

На этом фоне подростковая питерская группировка Mad Crowd («Беснующаяся толпа») для пропаганды идеи «Россия для русских» выпускала журнал «Гнев Перуна», а также регулярно устраивала избиения выходцев из Азии, Африки и с Северного Кавказа. Вот только два характерных примера: на станции метро «Достоевская» физическому насилию подверглись два китайских студента, «одному из потерпевших было нанесено шесть ударов шилом в область почек и легких», а на железнодорожной станции Александровка ими был избит и сброшен под поезд гражданин Армении<sup>106</sup>. Президент петербургского «Фонда исследования мнений» Р. Могилевский считает, что «количество «сочувствующих националистам» скоро может достичь «критической массы» — а это где-то 30% «сочувствующих» — и тогда могут начаться погромы»<sup>107</sup>.

<sup>101</sup> *Ахмедов Р., Витебская Т., Жданаев С.* и др. Восемилетние дети с восторгом глядят на скинхедов. С. 2.

<sup>102</sup> *Николаев Ю.* За марийскую песню пострадали сотрудники администрации // *Известия*. М., 2005. № 90. С. 4.

<sup>103</sup> *Рябоконов Д.* В Волгограде судят скинхедов // *Коммерсантъ*. М., 2004. № 24 (2863). С. 5.

<sup>104</sup> *Богомолов Ю.* Павлики // *Известия*. М., 2002. № 186 (26265). С. 2.

<sup>105</sup> *Цыганов А.* Петербург зачистят от скинхедов, убивших таджикскую девочку. С. 5.

<sup>106</sup> *Кириллов М.* Толпа экстремистов распалась в суде // *Коммерсантъ*. М., 2005. № 124 (3208). С. 4.

<sup>107</sup> *Роткевич Е.* «Петербург на грани погромов» // *Известия*. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

Особое, коррупционное измерение этнодиссонансов высвечивает замечание А. Малашенко, эксперта фонда Карнеги, когда он говорит об остроте национальных отношений в Ставрополе. «Поток мигрантов–мусульман в край очень высок. Местная власть, с одной стороны, дружит с казаками, с другой — берет взятки за переселение»<sup>108</sup>.

Этнические предпочтения на постсоветских национальных территориях как в России, так и за ее пределами имеют ярко выраженный радикальный характер. Личный опыт автора полностью совпадает с наблюдениями кинорежиссера А. Германа — «в одном месте национальное меньшинство угнетено и забито, в другом месте национальное меньшинство, когда перестает им быть, забивает тех, кто был большинством. ... Слишком часто победители берут мораль побежденных»<sup>109</sup>. Вот несколько примеров. По свидетельству С. Кусовой, генерального директора этнопроблематики в СМИ союза журналистов России кавказскую молодежь волнует «отчуждение этносов от России, кавказофобия и русофобия»<sup>110</sup>. Языковая политика в некоторых национальных регионах России направлена на то, что ректор Кабардино–Балкарского университета Б.С. Карамурзов назвал «четко наметившейся фрагментацией культурного пространства нашей страны»<sup>111</sup>. Законодательство России допускает именовать государственными русский язык и языки этнических субъектов Российской Федерации (таких регионов в 2005 году было 32 из 88). На международном семинаре «Языковая политика и языковая норма» (Санкт–Петербург, 2005) обсуждалась этнодиссонансная практика, в результате которой «вводятся ограничения на право занимать определенные должности без знания второго государственного языка субъекта Федерации, однако при этом население не всегда имеет возможность его изучать»<sup>112</sup>. С другой стороны, этноязыковая политика государства не отличается особым вниманием к малым народностям, в результате чего, как отмечают специалисты Сибирского отделения Российской академии наук, «молодежь тюркских народов давно учится в турецких вузах, в Бурятии на «частные пожертвования» китайских братьев строятся роскошные ламаистские храмы, а у коряков появились новые национальные мифы об их дальнем родстве

<sup>108</sup> *Ларинцева А., Соловьев В., Башлыкова Н.* Процент пошел. Дмитрий Медведев включился в думскую предвыборную кампанию // *Коммерсантъ*. М., 2011. № 163 (4704). С. 3.

<sup>109</sup> *Герман А., Кармалита С.* «Убейте меня – я старый человек» // *Известия*. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

<sup>110</sup> *Пенкина О.* Бежать, чтобы работать? Власть озабочена качеством образования на Северном Кавказе // *Поиск*. М., 2005. № 21 (835). С. 18.

<sup>111</sup> *Понарина Е.* Чудо будет? // *Поиск*. М., 2005. № 21 (835). С. 11.

<sup>112</sup> *Насонкина М., Голубева А.* Как неродной... Русский язык обрел статус. Но этого недостаточно // *Поиск*. М., 2005. № 23 (837). С. 8.

с японцами»<sup>113</sup>. До сих пор в значительной степени тема этнодиссонансов на национальных территориях табуирована в российской прессе.

География этнодиссонансов отнюдь не ограничена российской территорией.

Один из недавних примеров того, что «слишком часто победители берут мораль побежденных», — этнические чистки в Ливии (2011). Associated Press передает слова председателя комиссии Африканского союза Жана Пинча о массовых убийствах чернокожих в стране, которых оппозиционеры якобы «не могут отличить» от военнослужащих армии Каддафи. Последняя имеет в своем составе подразделения темнокожих африканцев<sup>114</sup>. В докладе правозащитной организации Amnesty International указывается на многочисленные пытки и казни взятых в плен солдат правительственных войск; повстанцы обвиняются в ксенофобии по отношению к представителям африканских племен на севере Сахары, которые подвергались грабежам и насилию<sup>115</sup>; они держат в заключении подростков и рабочих–мигрантов<sup>116</sup>. Об этнических чистках в Ливии красноречиво говорят фотоматериалы, свидетельствующие, что раненых расстреливали прямо в больничных койках, а здоровых убивали, связав их пластиковыми наручниками. Жестокость этих этнических чисток запечатлена на чудовищных видеороликах, показывающих сцены унижения, повешения и обезглавливания этнических оппонентов; в их числе кошмарная видеозапись изнасилования мальчиком металлическим прутком (ссылки опубликованы РИА Сибирь). На их «обыденность» для ливийской этноситуации указывает сообщение агентства Regnum, вышедшее под заголовком «Демократичные» ливийские повстанцы насилуют мальчиков в тюрьмах Триполи<sup>117</sup>.

Опрос института Гэллопа показал, что 75% населения Великобритании сочувственно отнеслись к этнической идиосинкразии И. Пауэрла, министра теневого кабинета консерваторов, который в своем выступлении в Бирмингеме (1962 год) использовал весьма агрессивную метафору для оценки роста небелого населения: «Подобно римлянам, я, как мне кажется, вижу, что «река Тибр вместо воды переполнилась кровью»<sup>118</sup>. Главное требование Британской националистической партии — «Британия для

<sup>113</sup> Колесова О. Неделимый апельсин. Утратим науку – потеряем народы // Поиск. М., 2004. № 42 (804). С. 6.

<sup>114</sup> Новые хозяева Ливии приступили к этническим чисткам.

URL: <http://top.rbc.ru/politics/30/08/2011/612879.shtml> (дата обращения 13.09.2011).

<sup>115</sup> Противников Каддафи заподозрили в военных преступлениях.

URL: <http://lenta.ru/news/2011/09/13/crimes/> (дата обращения 13.09.2011).

<sup>116</sup> Ливийские повстанцы устроили этнические чистки негров.

URL: <http://rus.newsru.ua/world/30aug2011/09/kaddafi2.html> (дата обращения 13.09.2011).

<sup>117</sup> Этнические чистки в Ливии по рецептам НАТО и США.

URL: <http://sanktpeterburg.bezformata.ru/listnews/livii-po-receptam-nato-i-ssha/1147099> (дата обращения 13.09.2011).

<sup>118</sup> Гидденс Э. Социология. С. 235.

белых»; кандидат от этой партии, «открыто призывавший к репатриации цветных иммигрантов», победил в 2003 году в графстве Уэст–Йоркшир на довыборах в парламент<sup>119</sup>.

Лидер Национального фронта (Франция) — партии, которая на бытовом уровне «была полна проявлений антисемитизма и расизма», — Ж.–М. Ле Пен в 2002 году на президентских выборах вышел во второй тур, набрав 16,86% голосов<sup>120</sup>.

После смены режима в ЮАР в 1989 году уже в начале нового века «черному населению удалось загнать белых в своеобразные резервации, где они живут за высокими заборами под усиленной охраной и все равно не чувствуют себя в безопасности...»<sup>121</sup>. В Японии в 1994 году над банями Yunohana в Саппоро были вывешены объявления «Только для японцев»; в этой стране «в некоторых барах, увеселительных заведениях и даже в офисах можно было увидеть табличку «Иностранцам вход запрещен»<sup>122</sup> (на берлинских бомбоубежищах времен III Рейха висело нечто подобное). В свою очередь, в «Белой книге по международной торговле и экономике» за 2005 год, одобренной тем же летом кабинетом министров Японии, среди специфических «японских рисков» упоминается волна массовых антияпонских демонстраций и погромов, которая прокатилась в апреле по всем крупным городам Китая<sup>123</sup>. В Сербии 8 декабря 2002 года электорату была дана возможность выбирать президента из трех кандидатов, которые позиционировали себя как националисты<sup>124</sup>.

Цыганские этнические группы являются одной из самых маргинализованных общин Европы, культурные традиции которой дают мало надежд на социальную интеграцию. В странах ЕС около 10 млн. человек причисляют себя к цыганскому населению, значительная часть которого не имеет гражданства, испытывает дискриминации в получении образования и трудоустройства, при медицинском обслуживании и решении жилищных вопросов<sup>125</sup>. Символом расовой нетерпимости в данном случае может быть 150–метровая стена, которая была построена в 90–е годы в городе Усти–над–Лабой (Чехия) с целью «оградить граждан от шумного цыганского меньшинства». Отмена на постсоветском пространстве социального

<sup>119</sup> Реутов А., Зыгарь М. Лондон нашел свою смерть // Коммерсантъ. М., 2005. № 127 (3211). С. 1.

<sup>120</sup> Зубков К., Являнский И., Шевцов О. Кто там в Европе шагает правой. С. 6.

<sup>121</sup> Черных А. Белый террор начался на юге Африки // Коммерсантъ. М., 2002. № 199 (2568). С. 11.

<sup>122</sup> Пальчева А. В японской бане все равны // Коммерсантъ. М., 2002. № 205 (2574). С. 11.

<sup>123</sup> Головин В. Япония попросила бизнесменов из Китая // Коммерсантъ. М., 2005. № 120/П(3204). С. 11.

<sup>124</sup> Сысоев Г. Сербия будет выбирать президента среди националистов // Коммерсантъ. М., 2002. № 209 (2578). С. 10.

<sup>125</sup> Цыгане в Европе. Справка // РИА Новости.



принуждения, которое заставляло цыган трудиться и отдавать своих детей в школу, привело к тому, что уровень жизни в цыганских общинах стал резко падать, — отмечает Георгий Георгиев, политический обозреватель болгарской газеты «Дума». По его словам, «беднеющая цыганская община — это часовая бомба под всей Европой»<sup>126</sup>.

В 2002 году отключение за неуплату электричества в цыганском районе Столипиново (Пловдив) вызвало «настоящий бунт на национальной почве, с битьем стекол, поджогом машин и нападением на полицию»<sup>127</sup>. В июле 2010 года ромалы громили уже Францию: в городке Сент-Эн्यान, вооружившись топорами и железными прутьями, они напали на участок жандармерии, рубили деревья и жгли автомобили<sup>128</sup>. В ответ президент Франции Николя Саркози заявил о закрытии более 200 цыганских лагерей и выдворении «цыганских нелегалов» в Болгарию и Румынию (ранее, в 2009 году, Франция уже депортировала 10 тысяч цыган)<sup>129</sup>.

В конце сентября 2011 года антицыганские погромы охватили 14 городов Болгарии. В «ночь насилия» в Пловдиве, например, на улицы вышли около трех тысяч человек, в Софии и Варне — около тысячи. В погромах участвовали несовершеннолетние. В качестве оружия использовались ножи, биты, молотки для отбивания мяса, бутылки с зажигательной смесью. Алла Языкова, руководитель центра Средиземноморье-Черноморье института Европы РАН, говорит, что юг Болгарии «всегда был весьма взрывоопасен с этнической точки зрения. Сначала это были противоречия между болгарскими и турками, сейчас поворот в сторону антицыганских выступлений»<sup>130</sup>.

В 1999 году суд Нью-Йорка запретил «Американским рыцарям Ку-клукс-клана» — одной из крупнейших организаций КKK (Ку-клукс-клан) появляться на митингах в традиционных масках-капюшонах. В 2002 году «политкорректность» восторжествовала, и решение суда было аннулировано. Следует напомнить, что в начале 1920-х годов число членов КKK в США достигло двух миллионов человек; в организацию вступали видные политики, а деньги текли в карманы ее руководства рекой. Конечно, можно констатировать, что некогда могущественный ку-клукс-клан сегодня влачит жалкое существование<sup>131</sup>. Однако также

<sup>126</sup> Бабич Д. ЕС требует заботиться о цыганах, но его члены не знают как // РИА Новости URL: <http://www.ria.ru/analytics/20110928/445471232.html> (дата обращения: 28.09.2011).

<sup>127</sup> Там же.

<sup>128</sup> Цыгане устроили беспорядки во Франции // Chaspik [Newspaper] URL: <http://www.chaspik.spb.ru/world> (дата обращения 29.09.2011).

<sup>129</sup> Цыгане в Европе. Справка.

<sup>130</sup> События в Болгарии подтверждают опасения европейцев, считают эксперты // РИА Новости.

URL: <http://www.ria.ru/world/20110928/445243118.html> (дата обращения 28.09.2011).

<sup>131</sup> Черных А. Ку-клукс-клану разрешили прятать лицо // Коммерсантъ. М. 2002. № 211 (2580). С. 11.

очевидно, что подорванное психическое здоровье нации и подпорченные индивидуальные ценности вряд ли способны на столь быструю в историческом масштабе культурную релаксацию.

В одной из секретных депеш Госдепартамента США, раскрытых публикациями WikiLeaks, содержатся сведения о казни крестьянской семьи в деревне Аль-Исхаки (севернее Багдада), членов которой «военные сначала связали, а потом убили выстрелами в голову». В деревне «погибло много гражданских лиц, в том числе пятеро детей, самому младшему из которых было всего пять месяцев, и четыре женщины, самой старшей из которых было 74 года». Как пишет спецдокладчик ООН Филипп Галстон госсекретарю Кандолизе Райс, последующий авианалет на деревню «был совершен исключительно для того, чтобы скрыть обстоятельства казни мирных жителей»<sup>132</sup>.

Казни мусульманского населения, пытки и унижения тюрем Абу-Грейб и Гуантанамо, секретных пыточных тюрем ЦРУ в Польше<sup>133</sup> нельзя списать только на жестокость войны. Бывший российский арестант тюрьмы на Кубе, татарин А. Вахитов, подавший в гражданский суд США иск против американской администрации, утверждает, что «арестантам не дают спать и справлять религиозные обряды, травят их газом и собаками»<sup>134</sup>. Этнический диссонанс налицо, когда охранники оскверняют Коран или в газетах печатаются фотографии обнаженного узника — бывшего диктатора — акт преступный не только с точки зрения ислама, но и международного права. А ведь до этого на экранах телевизоров появился снимок, который, как пишет в «The Times» Э. Лойд (A. Loyd), «возмутил весь исламский мир, апофеоз унижения мусульман: Линди Ингланд с сигаретой во рту указывает на гениталии обнаженного иракца с колпаком на голове...». А какая сила этнически негативного запечатлена в приводимом тем же источником свидетельстве господина ар-Раби, бывшего заключенного этого «замка Иф» XXI века, который «утверждает, что видел, как офицер разведки по имени Шнайдер насиловал девочку из Басры в коридоре яруса 1А»<sup>135</sup>. История такого рода этнических диссонансов началась не вчера; пресса напоминает нам, что в 1979 году после захвата в Тегеране американского посольства «по всей Америке увольняли с работы иранцев, нападали на их дома,

<sup>132</sup> Черненко Е. Из WikiLeaks вытекли последние секреты // Коммерсантъ. М., 2011. № 164/П (4705). С. 6.

<sup>133</sup> Сведения о секретных пыточных тюрьмах ЦРУ в Польше, наличие которых официальная Варшава отрицала, содержатся в последней партии дипломатических депеш, опубликованных WikiLeaks. В частности, «в одной из депеш посол США в Польше Виктор Аш пишет, что Госдепу совместно с властями Польши надо выработать общую версию истории и приложить все усилия, чтобы ее замять».

<sup>134</sup> Ахундов А. Татарский имам подал в суд на США // Коммерсантъ. М., 2005. № 117 (3201). С. 10.

<sup>135</sup> Лойд Э. Даже при Саддаме так не пытали, говорит пострадавший / Пер. А. Миклашевской из «The Times» // Коммерсантъ. М., 2004. № 85 (2924).

в школах избивали их детей»<sup>136</sup>; а в 2009 году в Швейцарии на референдум было вынесено скандальное предложение — запретить в стране строительство минаретов, которое поддержало более половины ее жителей<sup>137</sup>.

Вместе с тем действия другой стороны также не отличаются политкорректностью. Участники марша лета 2007 года в Лондоне — молодые мужчины и мальчики, одетые в белые одежды, — несли угрожающие транспаранты с надписью «Зарежь тех, кто насмехается над исламом». Исламистские группировки радикального толка призывают к самому грубому насилию в отношении «неверных», к тотальной исламизации Соединенного Королевства, к введению законов шариата на всей его территории<sup>138</sup>. Последнее требование поддержала почти треть из 320 тысяч молодых мусульман Британии. Около 13% молодых опрошенных восхищаются организациями наподобие «Аль–Каиды», а 31% требуют применения смертной казни к тем, кто изменил исламу<sup>139</sup>. Достоинство титульной нации унижают требования одеть английскую королеву в чадру, а колонну Нельсона превратить в минарет<sup>140</sup>.

В стане оппонентов при этом идут весьма противоречивые процессы. Весьма характерна здесь история приговора немецкого суда, который был обоснован нормами Корана. Гражданка ФРГ марокканского происхождения выросла в Германии, а муж ее получил воспитание в Марокко, где живут по законам Корана. Семейная пара проживала в Германии, и муж периодически избивал свою прекрасную половину, грозив лишить ее жизни, что в Германии является уголовно наказуемым преступлением<sup>141</sup>. В 2007 году эта молодая женщина 26 лет от роду требует развода без испытательного срока. А немецкий судья, кстати, тоже женщина, данное требование отвергает, потому что, как она считает, Коран разрешает мужчинам «учить жизни» своих жен<sup>142</sup>. Представительница юстиции решила, что жестокое обращение — это часть культурной специфики мусульманского брака, которую истица должна учитывать<sup>143</sup>. 19 января 2007 года, когда молодая женщина получила отказ в разводе, Коран был поставлен над конституцией ФРГ<sup>144</sup>.

<sup>136</sup> Реутов А. Президенту Ирана не доверяют американские заложники // Коммерсантъ. М., 2005. № 119 (3203). С. 9.

<sup>137</sup> Шварц Е.С. Мультикультуризм в Британии: оборотная сторона. С. 52.

<sup>138</sup> Там же. С. 51.

<sup>139</sup> Остапенко Г.С. Построение мультикультурной модели общества или наступление ислама? С. 45.

<sup>140</sup> Шварц Е.С. Мультикультуризм в Британии: оборотная сторона. С. 51 (примечание 61).

<sup>141</sup> Обоснованный Кораном приговор немецкого суда вызвал взрыв возмущения // Deutsche Welle, 2007 (22 марта).

URL: <http://www.dw.de/dw/article/0,,2414038,00.html> (дата обращения: 29.11.2011).

<sup>142</sup> Спасовска В. Комментарий. Ложное понимание толерантности способствует появлению параллельных обществ.

<sup>143</sup> Обоснованный Кораном приговор немецкого суда вызвал взрыв возмущения.

<sup>144</sup> Там же.

Психокультурные корни американской агрессии в Ираке и Афганистане, а европейской в Югославии — в ресентиментном духе крестовых походов, идущем из бескомпромиссного средневековья. За разглагольствованиями о благочестивых мотивах, которые требуют утверждения Министерства Религии на землях еретиков, будь то Религия Веры, Религия Демократии, или религии их кажущихся антиподов, скрывается банальный аксиотический кунштюк, освобождающий от ответственности. Аксиотические истоки культурального насилия, как ни парадоксально это звучит, укоренены в идеологии культурного плюрализма, изобретенного в недрах когнитивно искусственных цивилизаций; поскольку ни одна из них не в силах десакрализировать свои ценности, а значит и приложить эту идеологию к ценностно иному взгляду на мир. Свобода слова сакрализирует право на свободу слова и элиминирует дискуссии по поводу этого права, тем самым элиминируя самое себя; отсюда она способна на прямое оскорбление религиозных чувств «инных», следует заметить этнофундированных чувств. Та же «механическая» диалектика движет идеологию культурного плюрализма; декларация высоких ценностей маскирует в ней функциональную некомпетентность.

Европейский центр мониторинга расизма и ксенофобии — независимое агентство при Евросоюзе, подробно проанализировав в 2004 году ситуацию с антисемитизмом в европейских странах, назвал ее «катастрофической». Авторы исследования полагают, что «приведенных в докладе фактов более чем достаточно, чтобы посеять страх среди 1,2 миллиона евреев, живущих в Европе». Результаты исследования Глобального форума против антисемитизма, опубликованные в том же году, в качестве наиболее проблемных стран, указывают Францию, Великобританию и Россию, причем в России зафиксирована «самая тревожная динамика»: за год число *известных* инцидентов с применением физической силы выросло от четырех случаев до 55, в Великобритании же с 55 до 77; показатель Франции в этом ряду — 96 случаев за 2004 год<sup>145</sup>. Что касается России, к этим фактам, например, можно было бы добавить издававшийся восемнадцатитысячным тиражом и распространяемый с 1993 по 2002 года по всей стране журнал «Русич», который позиционировался, по словам его редактора, как «просветительский журнал для русской интеллигенции» и который обозначал в качестве характерной черты евреев «корыстолюбие и нравственную неполноценность»<sup>146</sup>; а также случаи установки в 2002 году вдоль российских дорог заминированных плакатов антисемитского содержания; при попытке их снять ранения получили простые граждане — Т. Сапунова, А. Конюхов и С. Богуше-

<sup>145</sup> Шестернина Е. Власти Израйла считают, что евреев больше всего притесняют во Франции, Великобритании и России // Известия. М., 2005. № 12. С. 4.

<sup>146</sup> Коробов П. Националисту помянули старое // Коммерсантъ. М., 2005. № 102 (3186). С. 7.

вич<sup>147</sup>. В 2011 году олимпийский комитет Ирака усмотрел в логотипе лондонской Олимпиады–2012 «слово Zion, имеющее отношение к сионизму», и указал, «что пренебрежение этим вопросом ... может повлиять на присутствие некоторых стран на Играх»<sup>148</sup>.

Глава комиссии по международным делам сейма Латвии А. Кирштейнс (2005), мотивируя установление статуса русскоязычных «неграждан» в этой стране, которые выводятся из–под действия конвенции Совета Европы о защите национальных меньшинств, дает такой исторический экскурс: «В Швеции, например, к меньшинствам относятся только те, кто живет на шведской территории с XIX века. В Люксембурге (где 40% неграждан) и в Лихтенштейне (где их 34%), принимая конвенцию, сделали специальную оговорку, что у них вообще нет нацменьшинств»<sup>149</sup>. В этом контексте становится понятным заявление комиссара Совета Европы по правам человека А. Хиль–Роблеса, привезшего в мае 2005 года в Москву доклад о соблюдении прав человека в России: «... в России практически нет как таковой проблемы национальных меньшинств»<sup>150</sup>. И действительно, может показаться что нет, если иметь в виду, что «Общие замечания» к конвенции устанавливают: «На данном этапе не представляется возможным дать такое определение <нацменьшинств>, которое получило бы одобрение всех государств — членов Совета Европы. Применение принципов, изложенных в настоящей рамочной конвенции, осуществляется через национальные законодательства и *соответствующую политику правительств*»<sup>151</sup>. Здесь мы вступаем в особое, бюрократическое измерение этнопроблемы, стыдливо скрывающее за этнополиткорректностью ее диссонансы, среди которых резня в Сумгаите, Карабахе и Баку, малые этнические кавказские войны, французский хиджаб, Косово, Ольстер, Страна Басков, Курдистан, Кипр и др. Впрочем, достаточно нескольких штрихов, чтобы высветить лукавство такого рода этнополиткорректности. По сведениям, которые приводит Р. Берсоуд (1999 год), опираясь на материалы одиннадцатилетнего обследования *британской* рабочей силы, «перспектива найти работу у мужчин — выходцев из Африки, выпускников высших учебных заведений Великобритании, весьма мала, несмотря на их успехи

<sup>147</sup> Романов В. Томская прокуратура нашла авторов плаката // Коммерсантъ. М., 2005. № 100 (3184). С. 6.

<sup>148</sup> Иран обвинил Лондон–2012 в сионизме // Коммерсантъ. М., 2011. № 35 (4576). С. 16.

<sup>149</sup> Ратиани Н., Шестернина Е. В Латвии русских не считают нацменьшинством // Известия. М., 2005. № 87. С. 2

<sup>150</sup> Попова Н. Комиссар Совета Европы по правам человека Альваро Хиль–Роблес: «Имидж чеченцев в глазах россиян необходимо улучшить» // Известия. М., 2005. № 87. С. 2.

<sup>151</sup> Юридический статус национальных меньшинств // Коммерсантъ. М., 2005. № 96 (3180). С. 4 (*курсив мой*).

на поприще образования, и они в *семь* раз вероятнее окажутся без работы, чем имеющие такое же образование белые»<sup>152</sup>.

### Школа и когнитивный этноресурс

В докладе министра по делам национальностей «О положении цыган в Российской Федерации» за 2004 год констатируется, что из 1048 цыганских детей на Белгородчине школу посещают лишь 189, а в Костромской области чуть более половины. «Представители общественных цыганских организаций считают, что для комфортного обучения в местах *компактного* поселения цыган нужно создавать специальные классы», потому что «из–за закрытости цыганских сообществ к 7–8 годам цыганские дети только начинают говорить по–русски и учиться по общей программе с другими детьми им очень сложно»<sup>153</sup>.

На международной конференции «Толерантность в межконфессиональном и межэтническом взаимодействии», которая прошла в Оренбургском госуниверситете в 2005 году, были приведены данные социологических исследований, которые, как отмечается источником, говорят о наличии в России открытой дискриминации национальных и религиозных меньшинств, при этом «наибольшая нетерпимость к другим национальностям проявляет *молодежь*»<sup>154</sup>. Оренбуржье — полиэтнический регион, место сожителства христианства и ислама.

В школах России обучение ведется на 30 родных языках населяющих ее народов; как предмет изучается 45 таких языков<sup>155</sup>. (2005). В Москве с ее почти одиннадцатимиллионным населением «насчитывается 147 национальных диаспор численностью от 5 до 800 тыс. человек»<sup>156</sup>. Из более полутора тысяч московских средних учебных заведений к 2005 году *только 81 школа имела этнокультурный компонент*. По свидетельству начальника управления образования Северного административного округа Москвы В. Кичатова этнокультурный компонент — «это всего лишь 5 часов в неделю дополнительного факультативного обучения. ... Преподавание ведется на русском языке. И только после уроков желающие ученики — опять–таки независимо от национальности — остаются еще на 1 урок по программе этнокультурного компонента». Эти комментарии были даны при попытке разобраться с рецидивом массовой ксенофобии в московской школе № 223,

<sup>152</sup> Цит. по: Гидденс Э. Социология. С. 239.

<sup>153</sup> Конигина Н. Цыганам в России не дают учиться // Известия. М., 2005. № 77. С. 4 (*курсив мой*).

<sup>154</sup> Гаранты толерантности / Отдел маркетинга ОГУ // Поиск. М., 2005. № 17 (831). С. 2.

<sup>155</sup> Насонкина М., Голубева А. Как неродной... Русский язык обрел статус. Но этого недостаточно. С. 8.

<sup>156</sup> Воронов А. Правительство Москвы возрождает дружбу народов. С. 8.

и приводятся источником<sup>157</sup>, на который далее мы будем опираться в изложении случившегося.

В этой школе до введения этнокультурной компоненты учились дети 12 национальностей, причем в количественном отношении этническая группа, получившая учебную преференцию, не являлась доминирующей среди других. Все учащиеся были разделены по преферируемому национальному признаку на две группы и стали обучаться в разных классах и на двух разных языках. Бывший учитель музыки Н.К. Герасимова говорит, в частности, о том, что и «учителей тоже фактически разделили» на две группы по преферируемому национальному признаку. Акции этносепарирования привели к процессу этновытеснения, в результате чего «школу покинуло больше половины русских учеников». Из письма 140 родителей, отправленного зимой 2004 года в департамент образования Москвы, можно узнать, что вместо вынужденных уйти из школы десяти опытных преподавателей для ведения занятий были привлечены учителя преферируемой национальности, «многие из которых с трудом изъясняются по-русски». Проверка письма, проведенная чиновниками, высветила, в частности, и такой механизм этновытеснения — «ансамбли, кружки, творческие коллективы созданы преимущественно» для детей преферируемой национальности. В. Точенова, один из авторов письма, отмечает: «В нашей школе и при нашем директоре этот компонент просто стал поводом для того, чтобы представители одной национальности стали хозяевами в школе в ущерб другим».

Однако эта безрадостная картина делает явственным огромное желание национальных меньшинств, погруженных в мультикультурную среду русских городов, иметь возможность учить детей на своем языке и в своем этнокультурном окружении. Будучи нереализованным, это желание сублимируется в чувство ущемленности, которое способно разрушать единство полиэтнического государства в не меньшей степени, чем пренебрежение к общему языку. И это чувство усиливает общую диссонансность этносоциального фона, который, например, характеризуется тем, что труд мигрантов «в мегаполисе по имени Москва в начале XXI века эксперты из Международной организации труда по всем параметрам признают рабским»<sup>158</sup>. Представляется, что создание чисто национальных школ, является важным аспектом культурного равенства в мультикультурных обществах, причем особенно тогда, когда эти общества обладают необходимыми ресурсами для его обеспечения, но отказываются их использовать. В этих обществах языковая идеологизация рядится в одежды лживого прагматизма, объяснительная функция которого делает языковой компромисс оправданным и

<sup>157</sup> Соколов–Митрич Д. «Неуд» по толерантности. Попытка московских властей научить детей толерантности закончилась всплеском ксенофобии // Известия. М., 2005. № 106. С. 8.

<sup>158</sup> Давыдова Н. Формула выживания вместо погромов. С. 9.

тем самым внешне приемлемым, закупоривая чувства национальных меньшинств в сосудах политкорректности. Сложность этой проблемы имеет и другое измерение, а именно, территориальную рассредоточенность и диффузность национальных диаспор, что ставит естественные пределы для кардинального увеличения числа школ, имеющих национальную ориентацию. Россия здесь не исключение; так, например, в начальной школе имени Пикассо во французском Corbeil–Essonnes, насчитывающем 22 тысячи жителей, учатся дети 72 этнических групп<sup>159</sup>.

Вместе с тем и сложность проблемы национального образования в мультикультурном обществе, и то, что по традиционным представлениям цементирующей основой государственности является общий русский язык, не являются факторами, непременно вынуждающими государственную систему образования игнорировать литературное слово народов, населяющих страну. И если языковое единообразие может еще находить свое оправдание в прагматичных соображениях, дающих прибежище национальному чувству, то литературная стерилизация мультикультурного общества, осуществляемая системой образования, в значительной большей степени несет на себе идеологизирующую печать социального порядка. Для национального чувства литературная идеологизация одевается в вызывающе открытые одежды.

Поясним нашу позицию на отдельном примере. В 2005 году московским школьникам в качестве тем сочинения на аттестат зрелости был предложен выбор исключительно из русской литературы<sup>160</sup>. Представляется, что и наличие свободной темы вряд ли бы изменило этнодиссонансный и педагогически ущербный смысл такой практики, в частности, поскольку она совершенно не мотивирует к изучению родной литературы детей этнических меньшинств. А это уже есть аспект образовательного неравенства. Даже исключая из рассмотрения этническую дискомфортность подобного положения дел, мы можем высветить по крайней мере несколько прагматических аспектов, в которых терпит убыток общественный интерес. Совершенно очевидно, что истины и ценности, предназначенные для усвоения, имеют несоизмеримо более громкое звучание для индивида, если они выражены посредством литературного слова его собственной этнокультуры (пусть даже сами произведения говорят не на родном языке). Кроме того, литературное наследие определенной культуры имеет неравнозначные образцы, в том числе и негативно ориентирующие в данной общественной ситуации. В этой связи создание позитивных ориентиров для образующейся личности в литературном слове, обращен-

<sup>159</sup> Иванова–Гладильщикова Н. Мы спорим об образовании, а европейцы о равенстве // Известия. М., 2005. № 88. С. 18.

<sup>160</sup> Иванова–Гладильщикова Н. Победила любовь, а не «Кому на Руси жить хорошо» // Известия. М., 2005. № 92. С. 4.

ной к ней этнокультуры, не может не рассматриваться как педагогическая задача, имеющая витальный общественный интерес; и не дело государства и его педагогического ведомства устраниваться от ее решения. Подобные ориентиры в простейшем виде могут быть оформлены, например, в виде аннотированных списков произведений, хрестоматий национальной литературы, и сделаны *предлагаемыми и доступными* ученикам этнически неоднородных школ.

Следует заметить также, что участие в образовании личности литературного слова родной культуры обладает мощным *когнитивным* измерением, поскольку созидательный потенциал и творческие силы индивида, несомненно, этнофундированны. В обществе, развивающемся на основе производства знаний, игнорировать эту позицию значит *намеренно снижать когнитивную эффективность его работников*.

Таким образом, мы представили прагматический срез казалось бы частной образовательной ситуации, который, тем не менее, высвечивает задачу многонационального государства и заботу титульной нации. В контексте вышесказанного приходит понимание того, что в случае с выпускным сочинением можно было бы совершенно безболезненно и для существующей образовательной системы, и для технологического сопровождения экзаменационных процедур создать более широкий круг тем, предлагаемых в этнонеоднородных школах, включив в него образцы литературного слова разных культур. Нерешенность всей этой «литературной» ситуации не может не рассматриваться как проблема национальных меньшинств. И следует предположить, что мы находимся в самом начале пути не только решения этнокультурной проблематики образовательными методами, но скорее всего, и понимания этой проблематики в современных условиях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абанкина И.В.* Таких не берут в инженеры. «Троечников» отсекали от вузов / Записала Н. Булгакова // Поиск. М., 2011. № 33–34 (1159–1160). С. 3–4.
2. *Агацци Э.* Переосмысление философии науки сегодня / Пер. с англ. Д.Г. Лахути // Вопросы философии. М.: Наука, 2009. № 1. С. 40–52.
3. *Агацци Э.* Человек как предмет философии // Вопросы философии. М.: Наука. 1989. № 2. С. 24–34.
4. *Альберт Х.* Трактат о критическом разуме / Пер. с нем. И.З. Шишкова. М.: Едиториал УРСС, 2010. 264 с.
5. *Алленова О.* Коренное переселение. Черкесы добиваются ускоренной репатриации в Россию // Коммерсантъ. М., 2012. №125 (4910). С. 4.
6. *Амелькина А.* Родители боятся школ, где учатся «блатные» дети // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4.
7. *Арсюхин Е.* Матери не берегут капитал // Известия. М., 2011. № 48 (28307). С. 2.
8. *Ахмедов Р., Витебская Т., Жданаев С.* и др. Восемилетние дети с восторгом глядят на скинхедов // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.
9. *Ахундов А.* Татарский имам подал в суд на США // Коммерсантъ. М., 2005. № 117 (3201). С. 10.
10. *Бабич Д.* ЕС требует заботиться о цыганах, но его члены не знают как // РИА Новости  
URL: <http://www.ria.ru/analytics/20110928/445471232.html> (дата обращения: 28.09.2011).
11. *Багдасарьян Н.Г.* Проблема понимания в научном дискурсе // Труды научно–методического семинара «Наука в школе». М.: НТА «АПФН», 2003. (Сер. Профессионал). Том 1. С. 48–54.
12. *Багдасарьян Н.Г., Игнатьева А.А.* Образование в фокусе глобализационных процессов // Труды научного семинара «Философия–образование–общество» / Под ред. В.А. Лекторского. М.: НТА «АПФН», 2004. (серия «Профессионал»). Том 1. С. 37–44.
13. *Бакстер Р.* Служение, в котором мы нуждаемся / Пер. с англ. В. Колыбаева. СПб.: Мирт, 2005. 127 с.
14. *Басманов Е.* Венчурный бизнес: вчера, сегодня, завтра. Модель инвестирования, придуманная в США, распространилась по всему миру // Венчурный капитал. Приложение к газете РБК daily. М., 2010 (16 декабря). № 231. С. 18–19.
15. *Батай Ж.* Границы полезного. Отрывки из неоконченного варианта «Проклятой части» / Пер. с франц. И.Б. Иткина // Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология. М.: Ладомир, 2006. С. 235–309.

16. *Батай Ж.* Проклятая часть. Опыт общей экономики / Пер. с франц. А.В. Соловьева // Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология. М.: Ладомир, 2006. С. 109–233.
17. *Батай Ж.* Эротика / Пер. с франц. Е.Д. Гальцовой // Батай Ж. «Проклятая часть»: Сакральная социология. М.: Ладомир, 2006. С. 489–705.
18. *Баширова Н.З.* Шекспир в российской и английской прессе // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 31. Челябинск, 2009. № 13 (151). С. 9–16.
19. *Беляева С.* Опять шагают впереди? Американским ученым повезло с президентом // Поиск. М., 2009. № 22 (1044). С. 22.
20. *Беляева С.* Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало... // Поиск. М., 2005. № 1 (815). С. 14.
21. *Беляева С.* Спасибо за стимул. Обама осчастливил ученых миллиардами // Поиск. М., 2009. № 10 (1032). С. 22.
22. *Беляева С.* С расчетом на взаимность. Университеты и научные парки Великобритании не нарадуются друг на друга // Поиск. М., 2009. № 24–25 (1046–1047). С. 22.
23. *Библер В.С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. 400 с.
24. *Битюгова И.А., Буданова Н.Ф., Орнатская Т.И., Туниманов В.А., Сухачев Н.Л.* Примечания к роману «Бесы» Ф.М. Достоевского // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том XII. Бесы. Рукописные редакции. Наброски 1870–1872. Л.: Издательство «Наука», 1975. С. 157–374.
25. *Богомолов Ю.* Павлики // Известия. М., 2002, № 186 (26265). С. 2.
26. Болонский процесс и инженерное образование. Совместное коммюнике SEFI-IGIP в связи с открытием 6-й конференции министров образования европейских стран, Левен, 28–29 апреля 2009 г. // Report. М., 2009. № 38. С. 28–29.
27. *Борхес Х.Л.* Думая вслух. Бессмертие / Пер. с исп. Б. Дубина // Борхес Х.Л. Сочинения в трех томах. Том 3. М.: Полярис, 1997. С. 277–286.
28. *Брунер Дж.* Культура образования / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
29. *Булгакова Н.* Бойтесь черной метки // Поиск. М., 2009. № 6 (1028). С. 4.
30. *Булгакова Н.* Вызов вузам // Поиск. М., 2009. № 27–28 (1049–1050). С. 4.
31. *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют «по-живому» // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 5.
32. *Булгакова Н.* Кризис перспектив? Исследователи беспокоятся о будущем образования // Поиск. М., 2011. № 46 (1172). С. 14.
33. *Булгакова Н.* Октябрьская эволюция // Поиск. М., 2009. № 40 (1062). С. 7.
34. *Булгакова Н.* Силой цифры. Инженеров объединяет интеллектуальное проектирование // Поиск. М., 2011. № 31–32 (1157–1158). С. 7.

35. *Булгакова Н.* Трудновато однако. Что делать — ясно. Осталось понять как // Поиск. М., 2005. № 43 (857). С. 3.
36. *Бурдах К.* Реформация. Ренессанс. Гуманизм // Пер. с нем. М.И. Левиной. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 208 с.
37. *Бурдые П.* Практический смысл / Пер. с франц. А.Т. Бибкова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина, Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с.
38. *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Том 1 / Пер. с лат. Н.А. Федорова. М.: «Мысль», 1977. С. 81–523.
39. *Бэкон Ф.* Опыты, или наставления нравственные и политические / Пер. с лат. З.Е. Александровой // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Том 2. М.: «Мысль», 1978. С. 349–482.
40. *Варкеннин А.* Немцы спорят о роли ислама в Германии // Deutsche Welle, 2010 (11 октября). URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0..6102018,00.html> (дата обращения 29.11.2011).
41. *Вебер М.* Критические исследования в области логики наук о культуре // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 416–494.
42. *Вебер М.* «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 345–415.
43. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 61–272.
44. *Вебер М.* Протестантские секты и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 273–306.
45. *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. Репринт V-го издания 1899 г. М.: Издательство Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2006. 1371 с.
46. Вестминстерское Исповедание Веры / Пер. Реформаторской Христианской Миссии. Glasgow: Free Presbyterian Publications, 2000. 138 с.
47. *Возовикова Т.* К месту назначения. Уточнены маршруты социальных лифтов // Поиск. М., 2012. № 26 (1204). С. 17.
48. *Волчкова Н.* Кристалл воскреснет? Ученые верят в новую жизнь своей старой разработки // Поиск. М., 2012. № 25 (1203). С. 6.
49. *Волчкова Н.* Побочные дефекты // Поиск. М., 2009. № 21 (1043). С. 4.
50. *Волчкова Н.* Постояли за науку // Поиск. М., 2009. № 31–32 (1053–1054). С. 4.
51. *Воробьева И.* Путин сломал традиции // РБК daily. М., 2009. № 184 (747). С. 2.
52. *Воронов А.* Правительство Москвы возрождает дружбу народов // Коммерсантъ. М., 2005. № 88 (3172). С. 8.
53. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика–Пресс, 1999. С. 5–318.
54. Вы приглашены // Поиск. М., 2009. № 38 (1060). С. 10.
55. *Гаврик Г.* Как Моцарт оказался «в опале» // Deutsche Welle, 2006 (26 сентября).

URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2186409,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

56. *Гаврилов Ю.* Вынул ножик из кармана. Столицу накрыла волна массовых драк // Российская газета. М., 2011. № 185 (5561). С. 7.

57. *Галкина Д.* Неправильно реформируем // Поиск. М., 2011. № 9 (1135). С. 2.

58. *Гаранты толерантности / Отдел маркетинга ОГУ // Поиск. М., 2005. № 17 (831). С. 2.*

59. *Геллер Э.* Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма / Пер. с англ. Е. Понизовкиной. М.: Московская школа политических исследований, 2003. 252 с.

60. *Герман А., Кармалита С.* «Убейте меня — я старый человек» // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

61. *Герцен А.И.* Былое и думы // Герцен А.И. Сочинения в четырех томах. Том 3. Былое и думы. Части 6–8. М.: Правда, 1988. 560 с.

62. *Гидденс Э.* Социология / При участии К. Бердсолл / Пер. с англ. А.В. Беркова, В.П. Мурат, И.В. Ольшевского, И.Д. Ульяновой, А.Д. Хлопина. М.: Едиториал УРСС, 2005. 632 с.

63. *Гоголь Н.В.* О движении журнальной литературы в 1834 и 1835 году // Гоголь Н.В. Собрание сочинений. В семи томах. Том 6. Статьи. М.: «Художественная литература», 1978. С. 151–170.

64. *Головнин В.* Япония попросила бизнесменов из Китая // Коммерсантъ. М., 2005. № 120/П (3204). С. 11.

65. *Гриник И.* Президенту выпало нелегкое машиностроение // Коммерсантъ. М., 2011. № 50 (4591). С. 3.

66. *Гришин Д.* Показатель напоказ? Формализм — враг эффективности // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 7.

67. *Гумбольдт В. фон.* Идеи конституционного государственного устройства в связи с новой французской конституцией (из письма к другу, август 1791 г.) // О свободе. Антология западноевропейской классической либеральной мысли / Пер. с нем. М.А. Абрамова, И.В. Борисовой, Р.М. Габитовой, Е.А. Самарской, М.М. Федоровой. М.: Мысль, 1995. С. 184–189.

68. *Гумбольдт В. фон.* Мысли о конституционном государственном устройстве в связи с новой французской конституцией. (Из письма другу, август 1791) / Пер. с нем. Р.М. Габитовой.

URL: [http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie\\_publicacii\\_Polisa/G/1993-5-11-Gumboldt\\_O\\_konstitucionnom\\_gosudarstvennom\\_ustrojstve.pdf](http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publicacii_Polisa/G/1993-5-11-Gumboldt_O_konstitucionnom_gosudarstvennom_ustrojstve.pdf) (дата обращения 04.02.2012).

69. *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / Пер. с нем. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 59–83.

70. *Гумбольдт В. фон.* О пределах государственной деятельности. Челябинск: Социум, 2009. 287 с.

71. *Давыдова Н.* Формула выживания вместо погромов // Известия. М., 2004. № 117. С. 9.

72. *Дворецкий И.Х.* Латинско–русский словарь. М.: Издательство «Русский язык», 1976. 1096 с.

73. *Дежина И.* Грантов много — денег мало. Как удержать в науке молодежь? // Поиск. М., 2003, № 6 (716). С. 7.

74. Декларация социологического коллежа о международном кризисе // Коллеж социологии. 1937–1939 / Сост. Д. Олье. Пер. с франц. Ю.Б. Бессоновой, И.С. Вдовиной, Н.В. Вдовиной, В.М. Володина. СПб.: Наука, 2004. С. 233–236.

75. *Деррида Ж.* Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. М., 2003. № 6 (14).

URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomzev> (дата обращения 06.05.2012).

76. *Джери Д., Джери Дж.* Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1 / Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече; АСТ, 1999. 544 с.

77. *Джери Д., Джери Дж.* Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 / Пер. с англ. Н.Н. Марчук. М.: Вече; АСТ, 1999. 528 с.

78. *Джонглоед Б.* Нидерланды: новации последних лет / Пер. с англ. О. Попова // Образование в стране и мире. Пермь, 2005–2006. № 1.

79. *Джу Э.* Угрожают ли светскому обществу религиозные символы // Deutsche Welle, 2007 (8 сентября)

URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2765069,00.html> (дата обращения 29.11.2011).

80. *Достоевский Ф.М.* Бесы // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том X. Бесы. Л.: Издательство «Наука», 1974. 520 с.

81. *Достоевский Ф.М.* Бесы. Подготовительные материалы // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том XI. Бесы. Глава «У Тихона». Рукописные редакции. Л.: Издательство «Наука», 1974. С. 58–308.

82. *Дризе Ю.* Загонят в бутылку? Биохимики смогут решить многие жизненно важные проблемы, если выживут сами // Поиск. М., 2005. № 32–33 (846–847). С. 7.

83. *Дризе Ю.* Пингвин никак не приземлится. Космические новинки легко адаптировать к нуждам землян, но сделать это некому // Поиск. М., 2005. № 5 (819). С. 13.

84. *Дризе Ю.* Спросите что–нибудь полегче. Почему так трудно отвечать на простые вопросы о нашей науке? // Поиск. М., 2011. № 12 (1138). С. 7.

85. *Дуда Г.* Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века / Пер. с нем. А. Перлова // Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 59–67.

86. *Зомбарт В.* Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека // Зомбарт В. Собрание сочинений в трех томах. Том 1. Буржуа. СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2005. С. 25–478.
87. *Зубков К., Являнский И., Шевцов О.* Кто там в Европе шагает правой // Известия, М., 2011. № 134 (28395). С. 6.
88. *Иванова–Гладильщикова Н.* Мы спорим об образовании, а европейцы о равенстве // Известия. М., 2005. № 88. С. 18.
89. *Иванова–Гладильщикова Н.* Победила любовь, а не «Кому на Руси жить хорошо» // Известия. М., 2005. № 92. С. 4.
90. Инноваторы из инкубатора / Центр информации и общественных связей ТУСУР // Поиск. М., 2004. № 39 (801). С. 2.
91. Иран обвинил Лондон–2012 в сионизме // Коммерсантъ. М., 2011. № 35 (4576). С. 16.
92. *Кайпер А.* Христианское мировоззрение. Лекции по кальвинизму / Пер. с англ. И. Манцурова и А. Бакулова. СПб.: Шандал, 2002. 240 с.
93. *Кайуа Р.* Социология палача // Кайуа Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры / Пер. с франц. С.Н. Зенкина. М.: ОГИ, 2007. С. 207–223.
94. *Кант И.* О педагогике / Пер. с нем. С. Любомудрова // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М.: Черо, 1994. С. 399–462.
95. *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое просвещение? / Пер. с нем. Ц.Г. Арзаканьяна // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 8. М.: Черо., 1994. С. 29–37.
96. *Кант И.* Спор факультетов / Пер. с нем. М. Левиной // Кант И. Сочинения в восьми томах. Том 7. М.: Черо, 1994. С. 57–136.
97. *Карпов А.О.* Генеративное обучение // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. М.: Издательство Московского университета, 2010. № 3. С. 28–40.
98. *Карпов А.О.* Дискурс: классификация контекстов // Вопросы философии. М.: Наука, 2008. № 2. С. 74–87.
99. *Карпов А.О.* Интегрированное знание в современной школе // Педагогика. М., 2005. № 3. С. 19–28.
100. *Карпов А.О.* Исследовательское образование как стратегический ресурс общества, «работающего» на знаниях // Философия образования. Новосибирск, 2011. № 3 (36). С. 60–68.
101. *Карпов А.О.* Исследовательская парадигма в образовании // Инновации в образовании. М., 2010. № 7. С. 12–32.
102. *Карпов А.О.* Когнитивная мобильность // Народное образование. М., 2008. № 2. С. 37–45.
103. *Карпов А.О.* Когнитивно–культурный полиморфизм образовательных систем // Педагогика. М., 2006. № 3. С. 13–21.

104. *Карпов А.О.* Коммодификация образования // Педагогика. М., 2012, № 2. С. 3–12.
105. *Карпов А.О.* «Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения» // Вопросы философии. М.: Наука, 2012, № 10. С. 85–96.
106. *Карпов А.О.* Локус научной одаренности: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2012. Том 82, № 8. С. 725–731.
107. *Карпов А.О.* Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. М., 2004. № 2. С. 20–27.
108. *Карпов А.О.* Научное образование в обществе знаний // Инновации в образовании. М., 2007. № 5. С. 37–64.
109. *Карпов А.О.* Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2002. Том 72, № 12. С. 1069–1074.
110. *Карпов А.О.* Образовательная эпистемология постмодернизма // Философия образования. Новосибирск, 2010. № 1 (30). С. 113–121.
111. *Карпов А.О.* Общество знаний: механизмы деконструкции // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2007. Том 77, № 2. С. 127–132.
112. *Карпов А.О.* Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2010. Том 80, № 7. С. 616–622.
113. *Карпов А.О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 11. С. 89–102.
114. *Карпов А.О.* Пуританское образование и наука // Педагогика. М., 2011. № 6. С. 15–26.
115. *Карпов А.О.* Система научного образования молодежи // Высшее образование в России. М., 2005. № 2. С. 42–49.
116. *Карпов А.О.* Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопросы философии. М.: Наука, 2010. № 5. С. 15–24.
117. *Карпов А.О.* Современная школа и научные методы познания: опыт концептуализации // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. М.: Издательство Московского университета, 2007. № 1. С. 8–34.
118. *Карпов А.О.* Социокультурный контекст индивидуальных проблемно–познавательных программ // Вопросы философии. М.: Наука, 2006. № 5. С. 103–122.
119. *Карпов А.О.* Становление новой научно–познавательной парадигмы при обучении школьников // Народное образование. М., 2007. № 5. С. 133–138.
120. *Карпов А.О.* Странное общество и производство знаний // Эпистемология и философия науки. М.: Канон+, 2007. Том XI, № 1. С. 169–185.
121. *Карпов А.О.* Технологос и образование // Философия образования. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2006. № 1 (15). С. 234–239.
122. Католическая церковь опасается исламизации Европы // Deutsche Welle, 2007 (27 июля). URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2709095,00.html> (дата обращения 29.11.2011).



123. *Кашин О.* Дмитрия Медведева вызвали в школу. Учителя требуют от президента пересмотра образовательной политики // *Коммерсантъ*. М., 2009. № 154 (4205). С. 3.
124. *Кириллов М.* Толпа экстремистов распалась в суде // *Коммерсантъ*. М., 2005. № 124 (3208). С. 4.
125. *Ковалева Г.* «Собирать детей в элитных школах опасно» (интервью Н. Коныгиной) // *Известия*. М., 2004. № 160 (26717) С. 4.
126. *Козенко А.* Русский демарш. Перед выборами в Госдуму треть россиян поддерживает лозунги радикальных националистов // *Коммерсантъ*. М., 2011. № 200 (4741). С. 4.
127. *Колесова О.* Неделимый апельсин. Утратим науку — потеряем народы // *Поиск*. М., 2004. № 42 (804). С. 6.
128. *Колесова О.* Поколение в сомнениях // *Поиск*. М., 2004. № 19 (781). С. 8–9.
129. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
130. *Коныгина Н.* Милиция старается скрыть ксенофобский характер преступления // *Известия*. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.
131. *Коныгина Н.* Российский студент обеспечен, аполитичен и хочет учиться // *Известия*. М., 2004. № 12 (26569). С. 3.
132. *Коныгина Н.* Цыганам в России не дают учиться // *Известия*. М., 2005. № 77. С. 4.
133. *Коробов П.* Националисту помянули старое // *Коммерсантъ*. М., 2005. № 102 (3186). С. 7.
134. *Кравченко Е., Коломейская И.* Российские студенты выбирают Лондон // *Известия*. М., 2004. № 173 (М26730). С. 11.
135. *Крылов А.Н.* Комментарии к «Началам» И. Ньютона // *Ньютон И.* Математические начала натуральной философии / Пер. лат. А.Н. Крылова. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 704 с.
136. *Ксенофонт.* Пир / Пер. с греч. С.И. Соболевского // *Ксенофонт.* Сократические сочинения. Киропедия. М.: ООО «Издательство АСТ»; «Ладомир», 2003. С. 184–217.
137. *Куренной В.* Университетская корпорация // *Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре*. М., 2006. № 4–5 (48–49). С. 185–193.
138. *Кун Т.С.* Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. М.: Издательство «Прогресс», 1977. 300 с.
139. *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти // *Кьеркегор С.* Страх и трепет / Пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева. М.: Республика, 1993. С. 251–350.
140. *Кьеркегор С.* Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал // *Кьеркегор С.* Наслаждение и долг / Пер. с дат. П.Г. Ганзена. Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 1998, С. 201–378.
141. *Кьеркегор С.* Повторение. / Пер. с дат. П.Г. Ганзена. М.: Издательство «Лабиринт», 1997. 160 с.

142. *Кьеркегор С.* Понятие страха // *Кьеркегор С.* Страх и трепет / Пер. с дат. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева. М.: Республика, 1993. С. 113–248.
143. *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / Пер. с англ. В.Н. Поруса // *Лакатос И.* Методология исследовательских программ. М.: ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 5–253.
144. *Ларинцева А., Соловьев В., Баилыкова Н.* Процент пошел. Дмитрий Медведев включился в думскую предвыборную кампанию // *Коммерсантъ*. М., 2011. № 163 (4704). С. 1, 3.
145. *Латур Б.* Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / Пер. с франц. Д.Я. Калугина. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006. 240 с.
146. *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада / Пер. с франц. С.В. Чистякова и Н.В. Шевченко. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. 328 с.
147. *Лекторский В.А.* Предисловие // *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. Благовещенск: Благовещенский колледж им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. С. 5–15.
148. *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
149. Ливийские повстанцы устроили этнические чистки негров. URL: <http://rus.newsru.ua/world/30aug2011/09/kaddafi2.html> (дата обращения 13.09.2011).
150. *Лойд Э.* Даже при Саддаме так не пытали, говорит пострадавший / Пер. А. Миклашевой из «The Times» // *Коммерсантъ*. М., 2004. № 85 (2924).
151. *Лютер М.* О свободе христианина / Пер. с нем. И. Фокина // *Мартин Лютер.* 95 тезисов / Сост. И. Фокин. СПб.: Роза мира, 2002. С. 87–107.
152. *Майер Г.* Ритуалы политических объединений в Германии эпохи романтизма // *Коллеж социологии.* 1937–1939 / Сост. Д. Олье. Пер. с франц. Ю.Б. Бессоновой, И.С. Вдовиной, Н.В. Вдовиной, В.М. Володина. СПб.: Наука, 2004. С. 398–417.
153. *Мак-Ким Дональд К.* Вестминстерский словарь теологических терминов. М.: Республика, 2004. 503 с.
154. *Малахов В.С.* Идентичность // *Новая философская энциклопедия.* В четырех томах. Том II. М.: Мысль, 2001. С. 78–79.
155. *Малинкин А.Н.* Примечания и комментарии // *Шелер М.* Ресентимент в структуре моралей. СПб.: Наука; Университетская книга, 1999. С. 205–230.
156. *Маркова Ю.В.* Пьер Бурдьё. Наука о науке и рефлексивность. Курс в Коллеж де Франс в 2000–2001 годах / Реферат // *Социологическое обозрение*. М., 2003. Том 3, № 1. С. 38–49.
157. *Маркузе Г.* Одномерный человек. М.: ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2003. 331 с.

158. *Медведева Н.* Нелегальные дети // Известия. М., 2004. № 160 (26717). С. 4.
159. *Меланхтон Ф.* Аугсбургское вероисповедание / Пер. с нем. И. Каркалайнен // Мартин Лютер. 95 тезисов / Сост. И. Фокин. СПб.: Роза мира, 2002. С. 123–164.
160. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура / Пер. с англ. Е.Н. Егоровой, З.В. Кагановой, В.Г. Николаева, Е.Р. Черемисиновой. М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2006. 837 с.
161. *Миронов В.В.* Философия и метаморфозы культуры. М.: Современные тетради, 2005. 424 с.
162. *Моль А.* Социодинамика культуры. М.: Издательство «Прогресс», 1973. 406 с.
163. Мониторинг дел наших // Поиск. М., 2009. № 9 (1031). С. 11.
164. *Монтень М.* Опыты. М.: Правда, 1991. 656 с.
165. *Моргунова Е.* Надежда на отчаявшихся. Инновациями может двигать только промышленность // Поиск. М., 2004. № 40 (802). С. 5.
166. *Моргунова Е.* Свое иное. Интерес к другим культурам — признак инновационного мышления // Поиск. М., 2011. № 3 (1129). С. 6.
167. *Моргунова Е.* Тактика стратегов // Поиск, М., 2005. № 43 (857). С. 3.
168. *Моргунова Е.* Точность — вежливость? // Поиск. М., 2005. № 23 (837). С. 4.
169. Мудрость Иисуса Сираха. Ветхий Завет / Пер. с древнегреч. В.Н. Кузнецовой. М.: Общедоступный Православный Университет, основанный протоиереем Александром Менем, 2006. 176 с.
170. Мэра Читы расстроила невозможность отстреливать бомжей // Lenta.ru; издание Rambler Media Group, 2011.  
URL: <http://lenta.ru/news/2011/02/24/killemail> (дата обращения 13.03.2011).
171. *Назаров В.* Освобождение от школьного рабства // Известия. М., 2011. № 161 (28422). С. 12.
172. На переходе. Интервью с Я. Кузьминовым. Беседовала Н.Булгакова // Поиск. М., 2009. № 20 (1042). С. 6–7.
173. *Насонкина М., Голубева А.* Как неродной... Русский язык обрел статус. Но этого недостаточно // Поиск. М., 2005. № 23 (837). С. 8.
174. *Некпелова Е.Е., Леденева Л.И.* Охота на умы: проигранный раунд // Поиск. М.; 2003. № 46 (756). С. 6.
175. *Николаев Ю.* За марийскую песню пострадали сотрудники администрации // Известия. М., 2005. № 90. С. 4.
176. *Никольский В.С.* Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах // Высшее образование в России. М., 2010. № 3. С. 149–152.
177. Новые хозяева Ливии приступили к этническим чисткам.  
URL: <http://top.rbc.ru/politics/30/08/2011/612879.shtml> (дата обращения 13.09.2011).
178. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ классик, 2005. 1456 с.

179. Обоснованный Кораном приговор немецкого суда вызвал взрыв возмущения // Deutsche Welle, 2007 (22 марта).  
URL: <http://www.dw.de/dw/article/0,,2414038,00.html> (дата обращения: 29.11.2011).
180. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
181. *Олье Д.* Коллеж социологии. 1937–1939 / Пер. с франц. Ю.Б. Бессоновой, И.С. Вдовиной, Н.В. Вдовиной, В.М. Володина. СПб.: Наука, 2004. 588 с.
182. Опекунский совет / РИА «Пресс–лайн» // Поиск. М., 2004. № 34–35 (796–797). С. 2.
183. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / Пер. с исп. М.Н. Голубевой, А. М. Корбута. М.: Издательский дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010. 144 с.
184. *Остапенко Г.С.* Построение мультикультурной модели общества или наступление ислама? // Великобритания перед всеобщими выборами 2010 г. М.: Институт Европы РАН; Русский сувенир, 2010 г. С. 44–48.
185. *Оуэн С.У.* Жизнь Ричарда Бакстера // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся / Пер. с англ. В. Колыбаева. СПб.: Мирт, 2005. С. 77–126.
186. *Пакер Дж.* Предисловие // Бакстер Р. Служение, в котором мы нуждаемся / Пер. с англ. В. Колыбаева. СПб.: Мирт, 2005. С. 3–6.
187. *Пальчева А.* В японской бане все равны // Коммерсантъ. М., 2002. № 205 (2574). С. 11.
188. *Пенкина О.* Бежать, чтобы работать? Власть озабочена качеством образования на Северном Кавказе // Поиск. М., 2005. № 21 (835). С. 18.
189. *Пенкина О.* Советское платное // Поиск. М., 2006. № 22 (888). С. 7.
190. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии / Пер. с нем. М.Б. Гнедовского, Н.М. Смирновой, Б.А. Старостина. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. 344 с.
191. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации. 2000–2001 годы / Министерство образования Российской Федерации. М., 2002. 303 с.
192. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год. М.: Логос, 2003. 144 с.
193. *Понарина Е.* Без лишних деклараций // Поиск. М., 2005. № 1(815). С. 6.
194. *Понарина Е.* Чудо будет? // Поиск. М., 2005. № 21 (835). С. 11.
195. *Попова Н.* Комиссар Совета Европы по правам человека Альваро Хиль–Роблес: «Имидж чеченцев в глазах россиян необходимо улучшить» // Известия. М., 2005. № 87. С. 1–2.
196. *Порус В.Н.* Рациональность. Наука. Культура. М.: Университет РАО, 2002. 352 с.

197. *Похолков Ю.П.* Печально, но факт. Тезис о лучшем в мире российском образовании сегодня звучит неубедительно // Поиск. М., 2011. № 10–11 (1136–1137). С. 13.
198. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. М., 2005. № 3. С. 35–42.
199. *Предтеченский Е.А.* Иогань Кеплерь. Его жизнь и научная деятельность / Жизнь замчательных людей. Биографическая библиотека Ф. Павленкова. С.–Петербургъ: Издания Ф. Павленкова, 1891. 93 с.
200. *Пружинин Б.И.* Ratio serviens? Контуры культурно–исторической эпистемологии. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 423 с.
201. Противников Каддафи заподозрили в военных преступлениях. URL: <http://lenta.ru/news/2011/09/13/crimes/> (дата обращения 13.09.2011).
202. *Рабле Ф.* Гаргантюа и Пантагрюэль // Мир Рабле. В трех томах. Том 1. Гаргантюа и Пантагрюэль. Роман в пяти книгах. Книги 1–3 / Пер. с франц. Н. Любимова. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2003. 440 с.
203. Разбор недобора // Поиск. 2009. № 39 (1061). С. 7.
204. *Ратиани Н., Шестернина Е.* В Латвии русских не считают нацменьшинством // Известия. М., 2005. № 87. С. 2.
205. *Реутов А., Зыгарь М.* Лондон нашел свою смерть // Коммерсантъ. М., 2005. № 127 (3211). С. 1, 11.
206. *Реутов А.* Президенту Ирана не доверяют американские заложники // Коммерсантъ. М., 2005. № 119 (3203). С. 9.
207. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
208. *Рижский М.И.* Библейские вольнодумцы. М.: Республика, 1992. 236 с.
209. *Рильке Р.М.* Часослов. Книга третья. О бедности и смерти / Пер. с нем. В. Микушевича // Рильке Р.М. Собрание сочинений в трех томах. Том 1. Стихотворения (1895–1905). Харьков: Фолио; М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. С. 183–200.
210. *Рогов С.М.* Россия должна стать научной сверхдержавой // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2010. Том 80. № 7. С. 579–590.
211. *Романов В.* Томская прокуратура нашла авторов плаката // Коммерсантъ. М., 2005. № 100 (3184). С. 6.
212. Российская наука и молодежь. Материалы «круглого стола». Выступили: В.А. Лекторский, Е.В. Семенов, А.В. Юревич, А.О. Карпов, Н.Г. Багдасарьян, Е.А. Володарская, Н.Л. Гиндилис, Д.Б. Богоявленская, К.А. Зуев // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 8. С. 3–33.
213. *Ростиславлева Н.В.* Вильгельм фон Гумбольдт и его модель университета: взгляд из XXI века // Cogito. Ростов–на–Дону: НМЦ «Логос», 2006. С. 333–345.
214. *Роткевич Е.* «Петербург на грани погромов» // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 1–2.

215. *Ружмон Д.* Любовь и война // Коллеж социологии. 1937–1939 / Сост. Д. Олье. Пер. с франц. Ю.Б. Бессоновой, И.С. Вдовиной, Н.В. Вдовиной, В.М. Володина. СПб.: Наука, 2004. С. 267–290.
216. *Рябоконов Д.* В Волгограде судят скинхедов // Коммерсантъ. М., 2004. № 24 (2863). С. 5.
217. *Савиных А.* В России нашелся только «Яндекс» // Известия. М., 2011. № 46 (28307). С. 4.
218. *Саплинова М.* В России судьба компаний зависит от человеческих отношений // Коммерсантъ. М., 2004. № 195 (3034). С. 20.
219. *Сведенборг Э.* О небесах, о мире духов и об аде / Пер. с лат. А.Н. Аксакова // Зигстед О. Эмануэль Сведенборг / Сведенборг Э. Избранное. М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 301–694.
220. Сверху вниз. Правительство // Поиск. М., 2005. № 41 (855). С. 3.
221. *Сидоров Д.* Россия, США и ООН нарушают права человека. Так считает Amnesty International // Коммерсантъ. М., 2005. № 94 (3178). С. 11.
222. *Скотт Р.* Инновационные стратегии Великобритании // Форсайт. М.: ГУ ВШЭ, 2009. Том 3, № 4 (12). С. 16–21.
223. *Смирнов К., Петухов С.* Михаил Фрадков предложил академикам жить по средствам // Коммерсантъ. М., 2004. № 88 (2927). С. 2.
224. *Смирнов М.Ю.* Реформация и протестантизм. СПб.: Издательство Санкт–Петербургского университета, 2006. 197 с.
225. События в Болгарии подтверждают опасения европейцев, считают эксперты // РИА Новости. URL: <http://www.ria.ru/world/20110928/445243118.html> (дата обращения 28.09.2011).
226. *Соколов–Митрич Д.* «Неуд» по толерантности. Попытка московских властей научить детей толерантности закончилась всплеском ксенофобии // Известия. М., 2005. № 106. С. 1, 8.
227. *Соснов А.* Ловите момент. В науку нужно звать пятиклассников // Поиск. М., 2011. № 44–45 (1170–1171). С. 24.
228. *Соснов А.* Путь инноваций: без оаций // Поиск. М., 2002. № 50 (708). С. 7–8.
229. *Спасовска В.* Комментарий. Ложное понимание толерантности способствует появлению параллельных обществ // Deutsche Welle, 2007 (24 марта). URL: <http://www.dw.de/dw/article/0,,2417635,00.html> (дата обращения: 29.11.2011).
230. Статистические данные опросов. Официальный сайт «Левада–центра» (Аналитический центр Юрия Левады). URL: <http://www.levada.ru/press/2011090601.html#poll> (дата обращения: 08.09.2011).
231. *Степин В.С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс–Традиция, 2003. 744 с.
232. *Стрельникова Л.* Наши высокие технологии нужны только за границей // Известия. М., 2004. 21 июня. С. 8.
233. *Стулов И.* «Не хочу по пять раз в день слышать эти крики с минарета». Калининградцы не дают строить мечеть // Известия. М., 2004. № 24 (26581). С. 2.

234. *Сысоев Г.* Сербия будет выбирать президента среди националистов // Коммерсантъ. М., 2002. № 209 (2578). С. 10.
235. *Терехова А.* Кадры за кадром? // Поиск. М., 2009. № 3–4 (1025–1026). С. 14.
236. *Тимофеева О.* В России нет политзаключенных // Известия. М., 2005. № 87. С. 2.
237. *Толстой Л.Н.* О народном образовании // Собрание сочинений в двадцати двух томах. Том 16. Публицистические произведения. 1855–1886. М.: Художественная литература, 1983. С. 7–28.
238. *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: ООО «Издательство АСТ–ЛТД», 1998. С. 9–248.
239. *Угрюмов М.* Кризисный крест. Быть ли России индустриальной державой? // Поиск. М., 2009. № 21 (1043). С. 6.
240. *Фаризова С., Харламов М.* Право охранять // Известия. М., 2011. № 31 (28292). С. 3.
241. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Мн.: Харвест, 2003. 384 с.
242. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения // Alma Mater (Вестник высшей школы). М., 1994. № 4. С. 9–17.
243. *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / Пер. с нем. В.В. Библихина. М.: Республика, 1993. 351 с.
244. *Хаксли О.* Через много лет / Пер. с англ. В. Бабкова // Хаксли О. О дивный мир. Через много лет. Романы. СПб.: Амфора, 1999. С. 227–517.
245. *Харитонович Д.Э.* Комментарии // Хейзинга Й. Осень Средневековья. М.: Издательство «Наука», 1988. С. 464–501.
246. *Хейзинга Й.* Осень Средневековья. Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах / Пер. с франц. Д.В. Сильвестра. М.: Издательство «Наука», 1988. 540 с.
247. *Хилько И.* Болонские сомнения // Поиск. М., 2011. № 40 (1166). С. 2.
248. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
249. Цыгане в Европе. Справка // РИА Новости. URL: <http://www.ria.ru/spravka/20110928/445242447.html> (дата обращения: 29.09.2001).
250. Цыгане устроили беспорядки во Франции // Chaspik [Newspaper] URL: <http://www.chaspik.spb.ru/world> (дата обращения 29.09.2011).
251. *Цыганов А.* Петербург зачистят от скинхедов, убивших таджикскую девочку // Коммерсантъ. М., 2004. № 24 (2863). С. 5.
252. *Чанышев А.Н.* Протестантизм. М.: Издательство «Наука», 1969. 216 с.
253. *Чернаков А.* Делать «Булаву» и учить детей будут троечники // Известия. М., 2009. № 192. С. 4.

254. *Черненко Е.* Из Wikileaks вытекли последние секреты // Коммерсантъ. М., 2011. № 164/П (4705). С. 6.
255. *Черных А.* Белый террор начался на юге Африки // Коммерсантъ. М., 2002. № 199 (2568). С. 11.
256. *Черных А.* Ку–клукс–клану разрешили прятать лицо // Коммерсантъ. М. 2002. № 211 (2580). С. 11.
257. *Чесбро Г.* Открытые инновации / Пер. с англ. В.Н. Егорова. М.: Поколение, 2007. 336 с.
258. *Чехов А.П.* Три сестры // Чехов А.П. Сочинения в четырех томах. Том четвертый. Пьесы. Водевиль. М.: Правда, 1984. С. 434–499.
259. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002. 160 с.
260. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М.: Издательская корпорация «Логос», 1994. 320 с.
261. *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 200 с.
262. *Шановалов А.* Депутаты продают интеллектуальную собственность // Коммерсантъ. М., 2005. № 130П (3114). С. 6.
263. *Шановалов А.* В России все меньше нового // Коммерсантъ. М., 2004. № 104 (2943). С. 20.
264. *Шаталова Н.* Каким ты был, таким и остался. Насколько сильно изменилось наше общество за последние годы // Поиск. М., 2004. № 52 (814). С. 12.
265. *Шварц Е.С.* Мультикультуризм в Британии: оборотная сторона // Великобритания перед всеобщими выборами 2010 г. М.: Институт Европы РАН; Русский сувенир, 2010. С. 48–53.
266. *Шевчук М.* Сергей Миронов отчитался о неудачах правительства // Коммерсантъ. М., 2005. № 18 (3102). С. 2.
267. *Шекспир У.* Ричард III / Пер. с англ. А. Радловой // Шекспир У. Полное собрание сочинений в восьми томах. Том 1. М.: Государственное издательство «Искусство», 1957. С. 430–579.
268. *Шелер М.* Ресентимент в структуре моралей / Пер. с нем. А.Н. Малинкина. СПб.: Наука, Университетская книга, 1999. 231 с.
269. *Шестернина Е.* Власти Израиля считают, что евреев больше всего притесняют во Франции, Великобритании и России // Известия. М., 2005. № 12. С. 4.
270. *Шоу Э.* Британские банки склоняются перед мусульманским духом / Пер. Е. Бушиной из «Independent.co.uk» // Коммерсантъ. М., 2005. № 104 (3188). С. 29.
271. *Шредингер Э.* Природа и греки. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». 2001. 80 с.
272. Этнические чистки в Ливии по рецептам НАТО и США. URL: <http://sanktpeterburg.bezformata.ru/listnews/livii-po-receptam-nato-i-ssha/1147099> (дата обращения 13.09.2011).

273. Юнг К.Г. Введение к книге Victor White «Gott und das Unbewusste» / Пер. с нем. В. Терина // Юнг К.Г. Бог и бессознательное. М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ–ЛТД», 1998. С. 15–30.
274. Юнг К.Г. Очерки о современных событиях / Пер. с нем. Д.В. Дмитриева // Юнг К.Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ–ЛТД», 1997. С. 60–176.
275. Юридический статус национальных меньшинств // Коммерсантъ. М., 2005. № 96 (3180). С. 4.
276. Юрин В. В немецкой политике доминирует исламский фактор // Deutsche Welle, 2010 (20 октября).  
URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0//6131812.00.html> (дата обращения 29.11.2011).
277. Ясперс К. Идея университета (1946) / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой (по изданию: Jaspers K. Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980. 132 s.). Минск: БГУ, 2006. 159 с.
278. Ясперс К. Идея университета (1961) / Пер. с нем. О. Шпараги (по изданию: Jaspers K., Rossmann K. Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961. 250 s.) // ТопоС. Минск: Центр исследований по философской антропологии Европейского гуманитарного университета, 2006. № 3. С. 8–25.
279. Alternative white paper: In defence of public higher education // Guardian Unlimited, 2011 (September 28).
280. Barker P., Goldstein B.R. Theological Foundations of Kepler's Astronomy // Science in Theistic Contexts. Chicago: Osiris, Vol. 16, 2001. P. 88–113.
281. Baxter R. Christian Directory. London, 1825.
282. Bernstein B. Social Class, Language and Socialization // Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press, 1977. P. 473–486.
283. Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press, 1999. 162 p.
284. Boyle R. Some Considerations touching the Usefulness of Experimental Natural Philosophy. Oxford, 1664.
285. Brown W., Rosen S., Walker R. Talking Points in Depense of US and Public Education. Berkley: US Berkley Faculty Assotiation, 2011 (September 21).
286. Bruner J.S. Science education and teachers: a Karplus Lecture // Bruner J.S. In Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner. London and New York: Routledge. 2006. Vol. II. P. 150–159.
287. Cable V., Willetts D. Foreword // Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. London: TSO. P. 2–3.
288. Cicourel A.V., Kitsuse J.I. The School as a Mechanism of Social Differentiation // Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press, 1977. P. 282–292.
289. Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB.Ltd, 2011. Vol. 33, № 16. P. 9–14.

290. Comments / Swain H. Higher education white paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (September 27).
291. Communiqué. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. Paris: UNESCO, 2009. 10 p.
292. Cubberley E.P. Public school administration. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
293. Dall'Alba G. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming // Exploring Education Through Phenomenology: Diverse Approaches / Edited by Gloria Dall'Alba. Oxford: Weley–Blackwell Publishing, 2009. P. 41–51.
294. Delivering on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation / Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: Commission of the European Communities, 2006. 16 p.
295. Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA) / by Prof. Etienna Bourgeois // Final Report of the Strata–Etan Expert Group. Brussels: European Commission, Directorate–General for Research. Unit RTD–K.2. 2002. 82 p.
296. Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1985. 1306 s.
297. Doll W.E. A Post–modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. 215 p.
298. English A. Transformation and Education: the Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Wiley–Blackwell Publishing. Vol. 43. 2009. № 1. P. 75–95.
299. Europeans, science and technology. Eurobarometer 55.2 / European Commission. EUR 20181. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. 60 p.
300. Franklin B. Advice to a young tradesman // Franklin B. Works / Ed. Sparks. Vol. 2.
301. Freire P. The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / Transl. by Donaldo Macedo. Wesport, Connecticut; London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985. 209 p.
302. Giesinger J. Evaluating School Choise Policies: A response to Harry Brighous // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing. Vol. 43. 2009. № 4. P. 589–596.
303. Gundara J. Prospective institutional inequities, interculturalism and education in Britain // Tomorrow's Shools — Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 124–136.
304. Hammershoj L.G. Creativity as a Question of Bildung // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing. Vol. 43. 2009. № 4. P. 545–557.

305. *Hans N.* New Trends in Education in the Eighteenth Century. London: Routledge&Kegan Paul, 1951.
306. *Harris W.T.* Vocation versus culture; or the two aspects of education Education. 1891. Vol. XII.
307. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process/ MEMO/09/172. Brussels: Commission of the European Communities, 2009. 6 p.
308. In Defence of Public Higher Education (news) // The Guardian. London, 2011 (September 27).  
URL: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/defence-of-higher-education-signatories> (дата обращения: 28.09.2011 г.).
309. In Defence of Public Higher Education (doc.).  
URL: [http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In\\_Defence\\_of\\_Public\\_HE](http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In_Defence_of_Public_HE) (дата обращения: 29.09.2011 г.).
310. In Defence of Higher Education // The Plashing Vole: у traethodydd, 2011 (September 27).  
URL: <http://plashingvole.blogspot.com/2011/09/in-defence-of-higher-education.html> (дата обращения: 29.09.2011).
311. International Human Genome Sequencing Consortium. Finishing the euchromatic sequence of the human genome // Nature. Vol. 431. № 7011. P. 931–945.
312. *Jastrow M.* The book of Job. Philadelphia, 1920.
313. *Karpov A.* Ethno cultural dissonance and education // Second International Conference on Citizenship & Human Rights in Education. Education and Extremism. Proceedings. London: Roehampton University, 2007. P. 28.
314. *Karpov A.O.* Knowledge Society: A Weak Link // Ethno cultural dissonance and education // Herald of the Russian Academy of Sciences. English Translation of Vestnik Rossiiskoi Akademii Nauk / Editor-in-Chief Yurii S. Osipov. Road Town Tortola: Pleiades Publishing. Volume 80, Number 4, July–August 2010. P. 372–377.
315. *Kepler J.* Prodrromus dissertationem cosmographicum continens Mysterium cosmographicum. 1596.
316. *Knapp R.H., Goodrich H.B.* Origins of American Scientists. Chicago: University of Chicago Press, 1952.
317. *MacBeath J.* Schools for communities // Tomorrow's Schools — Towards Integrity / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. P. 137–152.
318. *Mackenzie J.* Science Education after Postmodernism // Education, Knowledge and Truth: Beyond the postmodern impasse / Edited by David Carr. London and New York: Routledge, 1998. P. 53–67.
319. Magna Charta Universitatum.  
URL: <http://www.magna-charta.org/> (дата обращения: 08.10.2011 г.).
320. *Mathews S.* Scientific management in the churches. Chicago: University of Chicago Press, 1912.

321. *Peccei A.* Foreword // Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press, 1999. P. xii–xvi.
322. *Ranke L. von.* Über die Epochen der neueren Ceschichte. I. Vortag.
323. Response to the Communication from the Commission «The Role of the Universities in the Europe of Knowledge». European University Association, 2003. 8 p.
324. *Rice J.M.* Scientific management in the education. New York: Arno Press, 1969.
325. Robbins Report (1963). Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–63. London: Her Majesty's Stationery Office, 1963. 335 p.
326. *Schatzki T.R.* Human Universals and Understanding a Different Socioculture // Human Studies. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. Vol. 26. № 1. P. 1–20.
327. *Schön D.* The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
328. *Szreter S.* For the Many, Not the Few // The Times Higher Education. London, 2011 (June 23).
329. *Simons M.* «Education Through Research» at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Vol. 40. № 1. P. 31–50.
330. *Swain H.* Higher education white Paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. London, 2011 (27 September).
331. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge / Communication from the Commission. Brussels: Commission of the European Communities, 2003. 23 p.
332. The University's Response to the Government's White Paper, The Future of Higher Education // Oxford University Gazette. Oxford, 2003. № 4660. Supplement (1).
333. *Thursby J., Kemp S.* Growth and Productive Efficiency in University Intellectual Property Licensing // Research Policy, 2002. № 1. P. 109–124.
334. *Winch C., Gingell J.* Key Concepts in the Philosophy of Education. London and New York: Routledge, 1999. 282 p.
335. *Wright A.* The Politics of Multikulturism // Studies in Philosophy and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. Vol. 23, № 4. P. 299–311.

**УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН<sup>1</sup>**  
(Составитель **О.В. Карпова**)

- А**  
Абанкина И.В. — 69, 70  
Авраам — 78  
Августин Аврелий — 158  
Агацци Э. — 128, 128, 142, 199  
Агеев С. — 41  
Ален У. — 116  
Алленова О. — 188  
Альберт Х. — 87  
Амелькина А. — 152  
Амусья М.Я. — 31  
Анаников В. — 149  
Ананькина Е. — 163  
Антонин Флорентинский — 109  
Апостол Павел — 101, 103  
Аристотель (Стагирит) — 51, 81, 99  
Арднт Э.М. — 203  
Ар-Раби — 223  
Арсюхин Е. — 157  
Ахмедов Р. — 217, 218  
Ахундов А. — 223  
Аш В. — 223
- Б**  
Бабич Д. — 222  
Багдасарьян Н. Г. — 7, 17, 21, 133, 138, 145  
Бакстер Р. — 11, 79, 105, 106, 107  
Баркер М. — 186  
Баркер П. — 110  
Барт В. де — 185  
Басманов Е. — 111  
Батай Ж. — 108, 116, 154  
Бахтин М.М. — 197  
Баширова Н.З. — 176  
Башлыкова Н. — 219
- Белинский В.Г. — 93  
Белл Д. — 23  
Беляева С. — 71, 72, 73, 163, 166  
Бенн М. — 177  
Бентам И. — 116, 191  
Бердсолл К. — 186  
Беркли Дж. — 108  
Бернштейн Б. — 140  
Берсоуд Р. — 226  
Биbihин В.В. — 25  
Библер В.С. — 26, 27, 85, 86, 87, 89, 90, 127  
Битюгова И.А. — 135  
Блонский П.П. — 208  
Богомолов Ю. — 218  
Богоявленская Д.Б. — 18, 133, 145  
Богушевич С. — 225  
Бойль Р. — 111  
Бор Н. — 67, 88  
Борхес Х.Л. — 120  
Борисенков В.П. — 17  
Боткин Дж. — 41  
Браун В. — 173  
Браун Дж. — 175  
Бригхаус Г. — 169  
Брунер Дж.С. — 32, 40, 41, 67, 135  
Буданова Н.Ф. — 135  
Булгакова Н. — 32, 63, 69, 71, 73, 74, 137, 152, 162, 164  
Бурдах К. — 98  
Бурдые П. — 92, 93, 129, 130  
Бурлак П. — 217  
Бэкон Ф. — 19, 34, 65
- В**  
Варкентин А. — 189
- Вахитов А. — 223  
Вашингтон И. — 117  
Вебер М.К.Э. — 9, 11, 75, 77, 79, 84, 85, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 116, 117, 125, 132, 143, 144  
Вейвер Б. де — 185  
Вейсман А.Д. — 98, 101, 103  
Вербицкая Л.А. — 151  
Витебская Т. — 217, 218  
Возовикова Т. — 168  
Володарская Е.А. — 133, 145  
Волчкова Н. — 70, 74, 165  
Воробьева И. — 66  
Воронов А. — 214, 217, 227  
Выгодский Л.С. — 40
- Г**  
Гаврик Г. — 190  
Гаврилов Ю. — 217  
Галилей Г. — 86  
Галкина Д. — 41, 148  
Галстон Ф. — 223  
Гартлиб С. — 113  
Гегель Г.В.Ф. — 45, 204  
Гейзенберг В.К. — 67  
Геллнер Э. — 78, 79, 82, 96, 121, 137  
Георгиев Г. — 222  
Герасимова Н.К. — 228  
Герман А.Г. — 219  
Герц Г.Р. — 91  
Герцен А.И. — 11, 117, 133, 134  
Гидденс Э. — 186, 187, 189, 190, 202, 205, 220, 227, 215  
Гильотен (Гийотен) Ж.И. — 83, 84  
Гиндилис Н.Л. — 133, 145  
Гитлер А. — 203  
Глазьев С.Ю. — 160  
Глебова Л.Н. — 69  
Гоголь Н.В. — 141  
Головнин В. — 221  
Голубева А. — 219, 227
- Гольдштейн Б.Р. — 100  
Гомер — 190  
Григорьев А.И. — 164, 165  
Гриник И. — 70  
Гринвэй — 54  
Гришин Д. — 149, 151  
Гудрич Х.Б. — 111  
Гундара Я. — 186  
Гук Р. — 111  
Гумбольдт В. фон. — 6, 29, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 60  
Гэлбрейт Дж.К. — 23
- Д**  
Даль Альба Г. — 25  
Давыдова Н. — 217, 228  
Дворецкий И.Х. — 75, 103  
Дежина И. — 149, 150  
Декарт Р. — 67  
Деррида Ж. — 51  
Джанини С. — 182  
Джери Д. — 96, 190, 193  
Джери Дж. — 96, 190, 193  
Джонгблуд Б. — 177  
Джу Э. — 191  
Долл У.Е. — 40  
Достоевский Ф.М. — 93, 123, 134, 135  
Дризе Ю. — 70, 149, 161, 162, 165  
Дуда Г. — 44, 54  
Дьюи Дж. — 30  
Д’Эстен Ж. — 84
- Ж**  
Жданаев С. — 217, 218
- З**  
Заворотная С.Б. — 18  
Зигстед О. — 210  
Зомбарт В. — 97, 98  
Зубков К. — 186, 221  
Зуев К.А. — 133, 134

<sup>1</sup> Курсивом выделены страницы авторских примечаний; при совпадении страницы упоминаний в тексте и авторских примечаний номер страницы указывается только прямым шрифтом.

**И**

Иванов В.В. — 162  
 Иванова–Гладильщикова Н. — 229  
 Игнатъева А.А. — 138  
 Иисус, сын Сирахов — 102  
 Инглант Л. — 223  
 Иов — 76, 77, 78, 79, 94, 131, 141

**К**

Кабберли Е.П. — 40  
 Каддафи М. (Муаммар бен Мухаммад Абу Меньяр Абдель Салям бен Хамид аль–Каддафи) — 220  
 Кадырова И.С. — 18  
 Кайпер А. — 112  
 Кайуа Р. — 206  
 Кальвин Ж. — 79, 104, 116  
 Кандоие А. де — 111  
 Кант И.– 6, 8, 36, 37, 38, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 83, 172  
 Кантор Г. — 120  
 Карамурзов Б.С. — 219  
 Карл V — 100  
 Кармалита С. — 219  
 Карплюс Р. — 32  
 Карпов А.О. — 5, 7, 9, 11, 13  
 Карпова О.В. — 18, 250  
 Кашин О. — 66  
 Кейбл В. — 175  
 Кено Р. — 205  
 Кеплер И. — 67, 110, 113  
 Кинси А. — 154  
 Кириллов М. — 218  
 Кириштейнс А. — 226  
 Китсус Дж. — 114  
 Кичатов В.Н. — 227  
 Кнапп Р.Х. — 111  
 Кобзев А.В. — 166  
 Ковалева Г.С. — 152, 153  
 Козенко А. — 216, 217  
 Колесова О. — 148, 220  
 Коллини С. — 171, 173, 174, 179

Коломейская И. — 71  
 Кольде — 101  
 Коменский Я.А. — 113  
 Кон И.С. — 68  
 Коныгина Н. — 148, 152, 153, 216, 227  
 Конюхов А. — 225  
 Коперник Н. — 110  
 Коробов П. — 225  
 Кошкин В. — 73  
 Кравченко Е. — 71  
 Краевский В.В. — 17, 68  
 Кранмер Т. — 101  
 Крылов А.Н. — 112  
 Ксенофонт — 81, 82  
 Кузнецова В.Н. — 102  
 Кузьминов Я.И. — 69, 71  
 Кун Т.С. — 129, 187  
 Куренной В. — 45  
 Кусова С.А. — 219  
 Кьеркегор С. — 11, 76, 81, 118, 121, 122, 123, 125, 131, 138, 155  
 Кэмерон Д.У.Д. — 214

**Л**

Лакатос И. — 88, 89  
 Ландау Л.Д. — 68  
 Лаплас П.–С.– 68  
 Лапота В.А. — 160  
 Ларинцева А. — 219  
 Латур Б.– 26, 44  
 Лев X, папа — 102  
 Левада Ю.А. — 216  
 Левенчук А. — 136  
 Ле Гофф Ж. — 11, 73, 97, 99  
 Леденева Л.И. — 147, 137  
 Лейбниц Г.В. — 75  
 Лекторский В.А. — 5, 17, 21, 22, 26, 87, 90, 133, 138, 145, 198  
 Ле Пен Ж.–М. — 221  
 Лозинский М. — 176  
 Лойд Э. — 223

Лоренц К.Ц. — 31  
 Львов Д.С. — 159  
 Лютер М. — 100, 101, 102, 110  
 Лютцов Л. фон — 204

**М**

Майер Г. — 204  
 Макбет Дж.– 67  
 Макгован Дж. — 18  
 Маккензи Дж. — 33, 39  
 Мак–Ким Дональд К. — 99, 103  
 Маклорен К. — 111  
 Максвелл Дж.К. — 91  
 Малахов В.С. — 190  
 Малашенко А.В. — 219  
 Малинкин А.Н. — 126  
 Малица М. — 41  
 Маркузе Г. — 121, 140, 192, 199, 207  
 Маркова С. — 217  
 Маркова Ю.В. — 130  
 Маслоу А.Х. — 10  
 Матросова Е.В. — 18  
 Медведев Д.А. — 66, 216, 219  
 Медведева Н. — 189  
 Меланхтон Ф. — 100, 112  
 Меркель А.Д. — 185  
 Мертон Р.К. — 11, 80, 91, 110, 111, 112, 113, 116, 126, 127, 128, 129, 130, 132  
 Местлин М. — 113  
 Меттерних К. (Меттерних–Виннебург–Бейльштейн К.В.Л. фон) — 204  
 Микса В. — 214  
 Миронов В.В. — 33, 87, 88  
 Миронов С.В. — 164  
 Михалев А. — 187  
 Могилевский Р.С. — 218  
 Моисев Н.Н. — 198  
 Молинари Г. де — 134  
 Моль А. — 41  
 Монтень М.Э. де — 36  
 Моргунова Е. — 162, 163, 166, 193  
 Мортон Ч. — 113

Моулз А.А. — 91  
 Моцарт В.–А. — 189  
 Мушарапова И.Л. — 217  
 Мэттьюз Ш. — 39

**Н**

Набиуллина Э.С. — 162  
 Назаров В. — 148, 153  
 Насонкина М. — 219, 227  
 Некипелова Е.Е. — 147, 148  
 Новицкий Е.Г. — 167  
 Николаев И.А. — 167  
 Николаев Ю. — 218  
 Никольский В.С. — 171  
 Ниронен Я. — 166  
 Ньютон И. — 68, 111

**О**

Обама Б.Х. — 72  
 Огурцов А.П. — 208  
 Олье Д. — 205  
 Орнатская Т.И. — 135  
 Ортега–и–Гассет Х. — 47, 48, 75, 129  
 Осико В.В. — 165  
 Остапенко Г.С. — 190, 213, 224  
 Оуэн Р. — 116, 117  
 Оуэн С.У. — 11, 106, 107

**П**

Павленков Ф.Ф. — 66  
 Пакер Дж. — 106, 107  
 Пальчева А. — 221  
 Пауэлл И. — 220  
 Пенкина О. — 188, 219  
 Перельман М.Е. — 31  
 Перлов А. — 44  
 Петухов С. — 161  
 Печерин В.С. — 134  
 Печери А. — 41  
 Пиаже Ж. — 68, 90  
 Пинч Ж.У.Ф. — 220  
 Платон — 81, 82  
 Платонов В.В. — 208  
 Полани М. — 90, 91



Понарина Е. — 153, 219  
 Попов В.О. — 161  
 Попова Н. — 226  
 Поппер К.Р. — 88  
 Порус В.Н. — 88, 89, 129, 133, 134  
 Похолков Ю.П. — 32, 70, 160, 161, 162  
 Поштарева Т.В. — 208  
 Предтеченский Е.А. — 66, 67,  
 Пригожин И.Р. — 67  
 Прохоров А.М. — 68  
 Пружинин Б.И. — 17, 22, 23, 25, 52,  
 92, 128, 211

**Р**

Рабле Ф. — 184  
 Райс Дж.М. — 40, 41  
 Райс К. — 223  
 Райт Э. — 28  
 Рамус П. — 113  
 Ранке Л. фон — 155  
 Рар А. — 186  
 Ратиани Н. — 226  
 Рей Дж. — 111  
 Рен К. — 111  
 Реутов А. — 221, 224  
 Ригль А. — 125  
 Ридингс Б. — 44, 45, 50, 52, 170, 172  
 Рижский М.И. — 77, 78  
 Рильке Р.-М. — 184  
 Ричард III — 175, 176  
 Роббинс Л.Ч. — 52, 53, 72  
 Рогов С.М. — 21, 71, 72, 73, 149, 161,  
 162, 167, 163  
 Розен К. — 173  
 Розов Н.Х. — 18  
 Романов В. — 226  
 Романова Т.В. — 18  
 Росман К. — 24  
 Ростиславлева Н.В. — 38, 45  
 Роткевич Е. — 218  
 Ружмон Д., де — 202  
 Руссо Ж.-Ж. — 135  
 Рут Б. — 193  
 Рутберг Ф.Г. — 162

Рябоконов Д. — 218

**С**

Савиных А. — 167  
 Сад Д.А.Ф. де — 154  
 Садовничий В.А. — 74  
 Саймонс М. — 61  
 Самарская Е.А. — 50  
 Саплинова М. — 163  
 Сапунова Т. — 225  
 Саркози Н.П.С. — 222  
 Сахаров А.Д. — 31, 68  
 Сведенборг Э. — 209, 210  
 Семенов Е.В. — 133, 145  
 Сзререт С. — 54  
 Сидоров Д. — 215  
 Сикурел А.В. — 114  
 Симаронова С. — 163  
 Симонов Б.П. — 166  
 Симонс М. — 103  
 Скотт Р. — 73, 159  
 Смирнов К. — 161  
 Смирнов М.Ю. — 105  
 Соколов-Митрич Д.В. — 228  
 Соколова Т.Ю. — 18  
 Сократ — 123  
 Соловьев В. — 219  
 Соснов А. — 31, 160, 166  
 Спасовска В. — 185, 224  
 Стейнбек Дж.Э. — 176  
 Степин В.С. — 21  
 Стрельникова Л. — 160, 162, 164  
 Стулов И. — 217  
 Сухачев Н.Л. — 135  
 Сысоев Г. — 221

**Т**

Тарасов А.Н. — 216  
 Тейлор Ф.У. — 39  
 Терехова А. — 71, 72, 74  
 Тимофеева О. — 216  
 Тинберген Н. — 31  
 Тишков В.А. — 188  
 Толстой Л.Н. — 39  
 Торндайк Э.Л. — 40

Тоуни Р.Г. — 54  
 Точенова В. — 228  
 Тулмин С.Э. — 129  
 Туниманов Л.А. — 135  
 Тэтчер М.Х. — 175

**У**

Уайтфилд Дж. — 107  
 Угрюмов М.В. — 70, 74  
 Уиллетс Д. — 174, 175  
 Уиллоби Ф. — 111  
 Уокер Р. — 173

**Ф**

Фаризова С. — 216  
 Фома Аквинский (Аквинат) — 102,  
 110  
 Фихте И.Г. — 38, 203  
 Фокин И. — 100  
 Фостер У. — 116  
 Фрадков М.Е. — 161  
 Франке А.Б. — 113  
 Франклин Б. — 75, 100  
 Фрейре П. — 33, 171  
 Фриш К.Р. фон — 31  
 Фромм Э.С. — 95, 120, 131

**Х**

Хабермас Ю. — 47, 52  
 Хайдеггер М. — 24, 25, 93  
 Хаксли О. — 150  
 Хаммершоу Л.Г. — 45  
 Ханс Н. — 80  
 Харитонович Д.Э. — 205  
 Харламов М. — 216  
 Харрис У.Т. — 40  
 Хеербранд Я. — 113  
 Хейнс — 54  
 Хейзинга Й. — 205  
 Хилько И. — 58, 182  
 Хиль-Роблес А. — 226  
 Холмвуд Дж. — 176  
 Холодная М.А. — 139  
 Хотсон Х. — 175

**Ц**

Цинцендорф Н.-Л. Фон — 105  
 Цыганов А. — 216, 217, 218

**Ч**

Чанышев А. — 116  
 Чемберлен Н. — 203  
 Чемберлен Дж. — 203  
 Чернаков А. — 70  
 Черненко Е. — 223  
 Черных А. — 221, 222  
 Чесбро Г. — 56  
 Чехов А.П. — 11, 118  
 Чубайс А.Б. — 74

**Ш**

Шадриков В.Д. — 17, 25, 26, 90, 197,  
 198  
 Шаповалов А. — 162, 163, 165, 166,  
 167  
 Шаталова Н. — 157  
 Шатский Т.Р. — 29  
 Шварц Е.С. — 185, 214, 224  
 Швейцер А. — 9  
 Шевчук М. — 164  
 Шевцов О. — 186, 221  
 Шекспир У. — 116, 175, 176, 186, 221  
 Шелер М. — 126, 135, 155, 156, 157,  
 191, 194  
 Шестернина Е. — 209, 225, 226  
 Шилл — 203  
 Шишкин С.В. — 153  
 Шнайдер — 223  
 Шон Д. — 27  
 Шоу Б. — 156  
 Шоу Э. — 213  
 Шредер К. — 189  
 Шредингер Э.Р.И.А. — 82  
 Штайнбух К. — 23  
 Шудегов В.Е. — 148

**Э**

Эдуард IV — 176  
 Эльманджера М. — 41  
 Эрстед Г.Х. — 32, 89

**Ю**

Юнг К.-Г. — 189, 198, 204  
 Юревич А.В. — 133  
 Юрин В. — 185, 189

**Я**

Являнский И. — 186, 221  
 Языкова А.А. — 222  
 Янг М. — 23  
 Яновский А. — 166  
 Ясперс К.Т. — 6, 8, 10, 19, 24, 29, 43,  
 46, 47, 48, 55, 60, 63,  
 84, 120, 170  
 Ястров М. — 78

**В**

Barker M. — 171  
 Barker P. — 101, 103  
 Baxter R. — 106  
 Benn M. — 163  
 Bernstein B. — 129  
 Botkin J.W. — 39  
 Boyle R. — 102  
 Brighthouse H. — 155, 157  
 Brown W. — 160, 161, 165, 166  
 Bruner J.S. — 31

**С**

Cable V. — 162  
 Cameron D.W.D. — 198  
 Cicourel A.V. — 104  
 Collini S. — 50, 158, 160, 161, 164,  
 165, 168, 169  
 Cubberley E.P. — 38

**Д**

Dall'Alba G. — 24  
 Doll W.E. — 26, 38, 59, 62

**Е**

Elmandjra M. — 39  
 English A. — 68

**Ф**

Franklin B. — 69, 92

Freire P. — 31, 158

**Г**

Gerry P. — 167  
 Giesinger J. — 157  
 Gingell J. — 177, 178  
 Goldstein B.R. — 101, 103  
 Goodrich H.B. — 101  
 Gundara J. — 172, 179, 182

**Н**

Hammershoj L.S. — 20, 43  
 Hans N. — 74  
 Harris W.T. — 38  
 Heerbrand J. — 103  
 Holmwood J. — 163  
 Hotson H. — 162

**Ж**

Jaspers K. — 19  
 Jastrow M. — 72

**К**

Karpov A.O. — 27  
 Kemp S. — 52  
 Kepler J. — 101  
 Kitsuse J.I. — 104  
 Knapp R.H. — 101

**Л**

Loyd A. — 206

**М**

MacBeath J. — 62, 114  
 Mackenzie J. — 32, 37  
 Maestlin M. — 103  
 Malitza M. — 39  
 Mathews S. — 37  
 McGovan G. — 18  
 Mixa W. — 198  
 Moles A.A. — 84

**О**

Owen S.U. — 106

**Р**

Peccei A. — 42

**Р**

Ranke L. von — 156  
 Rice J.M. — 40  
 Robbins L. — 53  
 Rosen S. — 173, 178, 180  
 Rossman K. — 19  
 Ruth B. — 193

**С**

Schatzki T.R. — 29  
 Schön D. — 27  
 Simons M. — 55, 60, 61, 64  
 Swain H. — 175, 176, 177, 181, 182  
 Szreter S. — 54, 182

**Т**

Thursby J. — 56

**У**

Walker R. — 173, 178, 180  
 White V. — 198  
 Willetts D. — 174, 175  
 Winch C. — 192, 193  
 Wright A. — 29

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>В.А. Лекторский</i> Предисловие .....	5
<i>Н.Г. Багдасарьян.</i> «Странное время» Александра Карпова: цена и ценность научного образования на рубеже парадигм .....	7
<b>Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний</b>	
Предисловие .....	15
Выражение признательности .....	17
Глава 1. Исследовательское познание как стратегический ресурс общества, «работающего» на знаниях .....	19
Эпистемические сообщества в инновационном социуме .....	19
От учебного тейлоризма и кантовского прагматизма к образованию постмодерна .....	36
Идеология исследовательского превосходства .....	55
Общество знаний: слабое звено .....	64
Глава 2. Пуританские «корни» когнитивной реформации .....	75
Культурные дубликации .....	75
Транслогическое мышление .....	83
Религиозные стимулы раннего капитализма .....	95
Познавательная культура эпохи религиозной Реформации .....	109
Глава 3. Социокогнитивный «Рубикон» .....	120
Переходы: культура целей и культура ролей .....	120
Этос науки: социокогнитивное расщепление .....	125
Социокогнитивные особенности новой «Реформации» .....	135
Глава 4. Механизмы деконструкции культуры знаний («странное» общество) ..	141
Технологическое лицемерие .....	141
Когнитивная инфляция сферы производства знаний .....	147
Табуирование когнитивного разнообразия .....	154
Технологическая изоляция экономики знаний .....	158
Коммодификация образования .....	168
Глава 5. Когнитивно–культурный полиморфизм .....	184
Когнитивное этноразнообразие .....	184
Модели этнодиверсификации .....	201
Этнодиссонансы .....	215
Школа и когнитивный этноресурс .....	227
Литература .....	231
Указатель имен (Составитель <i>О.В. Карпова</i> ) .....	250