

Анархизм и образование. Сборник трудов

Радикальная теория и практика



2022.06.15

Оглавление

От публикатора	6
Анархизм и либертарная педагогика в условиях современности: между теорией и практикой	8
I. Анархизм и образование	18
Анархизм и образование. Философский взгляд	19
Предисловие к изданию 2010 года	21
Упомянутые источники	23
Благодарности	24
Введение	26
Глава 1. Анархизм: определения и вопросы	32
Анархизм и марксизм	37
Анархизм, философия образования и сомнения либералов	40
Либерализм и либеральное образование	43
Либеральная теория	44
Либеральное образование	46
Глава 2. Анархизм и человеческая природа	49
Человеческая природа в анархо-социалистической теории	50
Человеческая природа и капиталистическое государство	54
Воспитание стремления помогать друг другу	56
Идеал рациональности	59
Человеческая природа с точки зрения либерализма	61
Глава 3. Анархические ценности?	63
Автономия в анархизме и либерализме	66
Взаимная осознанность	69
Либеральный патернализм и либертарианство	71
Автономия и община — противоречия и вопросы	72
Роберт Вольф и автономия	75

Глава 4. Власть, государство и образование	80
Отрицание государства анархистами	81
Власть	83
Глава 5. Позитивная сущность анархизма	88
Равенство	89
Братство	93
Либеральные ценности? Анархические ценности?	98
Образование во имя социальных добродетелей	99
Глава 6. Анархизм идёт в школу	101
Escuela Moderna (15) (Барселона, 1904–1907)	104
Школа Феррера (Нью-Йорк и Стелтон, 1911–1953)	107
Центр и школа «Уолден» (17) (Беркли, 1956 — наши дни)	113
Другие анархические школы	118
Саммерхилл — неанархический эксперимент	118
Анархические школы и либертарное образование: сопоставление	122
Цели и средства в образовании	124
Глава 7. Образование для достижения анархического общества	127
Профессиональное обучение: теория и практика	128
Братство как компонент интегрального образования	131
Переосмысление различия между гуманитарным и профессиональным образованием	133
Образование и социально-экономическая структура: причина или следствие?	138
Анархо-социалистическая революция: внутри и вовне государства	139
Образование и рынок	141
Дефицит и обстоятельства справедливости	144
Нравственное и политическое содержание образования	145
Образование для социальных изменений	146
Нравственное воспитание — недостающее звено	150
Глава 8. Что смешного в анархизме?	153
Либеральный нейтралитет, образование и либеральное государство	154
Минимальное участие государства и социальные ценности	156
Революционная тактика: социальный анархизм и марксизм	161
Цели и перспективы	162
Утопизм и философия образования	164
Заключение	172
Переоценка места анархизма в философии	172
Анархистская философия образования?	174
И снова о критике анархизма	176

II. Анархическая педагогика: эксперименты 183

Анархическая педагогика в действии: Пайдейя, Escuela Libre 184

Свобода как ответственность	185
Самоорганизация в повседневной жизни	186
Ценности — основа педагогики	188
<i>Asambleas</i> : основа самоуправления в Пайдейе	190
Ненасильственное решение конфликтов	191
Открытый урок	192
Наказания и восстания	193
Постоянное развитие и эксперименты	194
Жизнь после Пайдейи	196
Заключение	197
Использованная литература	198

Образование, организация, освобождение: Народный рабочий колледж и Индустриальные рабочие мира 200

Исторический контекст: Народный рабочий колледж и финские «уоббли»	204
Знание — сила: учебный план НРК, 1920–1941 годы	206
Toverikunta: студсоюз НРК	207
Младшие «уоббли»	210
Преподаватели и персонал	211
Заключение: оценка влияния и наследия Народного рабочего колледжа	212
Использованная литература	215

Анархия в академии: верность анархизму 218

Университеты: идеологические аппараты государства	220
Труд, анархия и сопротивление в академии	222
Анархистские исследования	223
Точки напряжённости: битва при Сиэтле и возникновение Нового анархизма	224
Противодействие Инициативе анархистских исследований в вузе	225
Открытие ИАИ и анархическая педагогика. Будни учёного-активиста	229
На пути к анархической педагогике: активистские принципы	231
Заключение	231
Использованная литература	232

Ноттингемская свободная школа: заметки о систематизации практики 235

Семинары Ноттингемской свободной школы	237
Травма и привилегия	241
Занятия в Сумахе	244

Заключение	247
Использованная литература	248

Уличная медицина, анархизм и ciencia popular	249
Одна волна за другой	251
Борись, но не вреди!	254
Уличная медицина как народное образование	258
Ciencia Popular	261
Использованная литература	263

От публикатора

Примечания в статье помечены жирной цифрой в скобках, например: **(0)**.
Чтобы во время чтения не метаться в конец статьи и обратно, вы можете открыть все примечания в отдельной вкладке по этой ссылке (бэкап).

**Анархизм и либертарная
педагогика в условиях
современности: между теорией и
практикой**

Книга, которую вы держите в руках, — первый фундаментальный экскурс в либертарную педагогику на русском языке: несмотря на свою более чем двухвековую историю, традиция эта по-прежнему остаётся незаслуженно слабо представленной на постсоветском пространстве. Однако именно сегодня оно нуждается в ней как никогда: уход от советских образовательных программ (произошедший, кстати, далеко не полностью и не везде) сам по себе не принёс конструктивных альтернатив ни в оптике, ни в методике преподавания. Среди возникшей неопределённости всё новое в этой области появлялось стихийно, на ощупь, часто невпопад и без каких бы то ни было серьёзных теоретических и этических оснований. Единственным ориентиром реформ в сфере образования оказался призрак неолиберального мира — с его ускорением, оптимизацией, усреднением и рыночной системой ценностей. Впрочем, довольно скоро к нему стал всё больше примешиваться нарратив правой политической идеологии — с её патриотизмом, милитаризмом и грубым консерватизмом. Наложившись на советские инерции, эти два вектора определили противоречивый климат современного российского образования, не только сохранив в нём целые блоки устаревшего знания, давно переосмысленного за рубежом в свете новых научных открытий, но и оставив не решёнными многочисленные проблемы — в том числе связанные с апатией, ленью и «демотивированностью» учащихся.

Положение вещей остаётся таким и по сей день и, пожалуй, лишь усугубляется инерцией авторитарных педагогических методов, возрастающей инструментализацией знания, а также общим метаболизмом так называемой клиповой культуры. Всё это создаёт необходимость в поиске альтернативных педагогических стратегий — благоприятных как для живой и деятельной вовлечённости школьников и студентов в учебный процесс, так и для их последующего профессионального пути. Закономерным шагом в этом направлении может стать обращение к потенциалу уже существующих проектов — обладающих богатой традицией, но оттеснённых большими официальными дискурсами в тень истории. Например, к проекту либертарной педагогики.

В отличие от классической, конвенциональной западной педагогики, часто сводившейся к отлаженной системе безапелляционных предписаний и непреложных истин, либертарная педагогика исторически стремилась быть пластичной структурой горизонтальных взаимодействий, организующей образовательный процесс на началах свободы, равенства и удовольствия, и ориентирующей учащихся на такие ценности, как критическое мышление, самостоятельность и ответственность. Одной из своих главных задач она видела подготовку учащихся к ответственному решению собственных проблем, проблем своего общества и в целом окружающего мира. Связь между этими тремя группами проблем всегда находилась в фокусе внимания либертарной педагогики, находившей пагубными как буржуазный индивидуализм капиталистических обществ, так и полное растворение в коллективном этатистском теле. Только баланс между личностью и обществом, их вовлечённое и уважительное взаимодействие может, с точки зрения либертарной педагогики, обеспечивать максимальное благосостояние членов общества и среды его обитания. Поэтому подготовка детей к социальности предпринимается здесь из вполне конкретной ценностной перспективы: общество должно быть построено на принципах всеобщего равенства, взаимоуважения, солидарности и заботы, а не на принципах конкуренции, бытового

солипсизма, накопительства и доминирования. В этом смысле именно для анархизма — больше чем для какой-либо другой политической философии — образование играет первостепенную роль: не учреждающее событие революции, не партия авангарда, не мудрый вождь и не прозорливая система призваны принести в общество ключевые изменения, — но сами люди: именно из их качеств и соглашений может родиться по-настоящему новое общество. Без этого компонента даже столь значимое для анархизма преодоление капиталистической экономики и государственности не станет достаточным условием для подлинно свободного и благополучного общества. Верно и обратное: проект либертарной педагогики оказывается более политическим (1), чем любой другой педагогический проект.

Теоретическую основу либертарной педагогики составляет научное знание о человеке и мире, и в этом смысле её правомерно отнести к прогрессистски ориентированным проектам. Во второй половине XX века некоторое разнообразие в эту сложившуюся традицию внёс эпистемологический анархизм с его деколониальной ориентированностью и интересом к планетарному многообразию эпистемологических матриц.

Методологическая основа либертарной педагогики — творчество и искусство. Вслед за романтизмом и Философией жизни, она мыслит человека холистически и потому обращается к различным познавательным активностям учащихся, твёрдо придерживаясь античного представления о связи знания и радости, *гнозиса/логоса* и *эроса*. Учитель в этом смысле оказывается, скорее, вдохновителем, чем ментором. Его задача — пробудить в каждом ребёнке склонность к раскрытию максимума его реальных конструктивных возможностей.

С точки зрения практиков либертарной педагогики, каждое действие ребёнка можно понять, поскольку каждый ребёнок способен быть разумным, если ему ничто не мешает. При этом ребёнок понимается не как абстрактная, условно ценная величина, но всякий раз как конкретный человек со своими особенностями. Этот взгляд позволяет выдвигать требование индивидуального подхода в обучении — с учётом способностей и наклонностей каждого ребёнка. Поэтому важное техническое условие учебного процесса — уменьшение классов до 10–12 человек. Оценки, призы, соревновательность и другие стимулы, внешние самому обучению, — решительно отвергаются. Таковы некоторые основные принципы и ориентиры проекта либертарной педагогики, общие для всех его теоретиков и практиков. Более подробному его освещению посвящена эта книга, объединяющая под одной обложкой несколько ярких и крайне значимых работ.

Первая часть представлена монографией Джудит Суиссы «Анархизм и образование. Философский взгляд». Профессорка философии образования в Институте образования Университетского колледжа Лондона (UCL), теоретикесса либертарной педагогики, авторка ряда книг об анархистском образовании, Дж. Суисса предпринимает глубинное погружение в историю дискурсов о свободе, личности, обществе и воспитании. Видя одну из целей философии «в расширении нашего представления о возможном», она находит крайне важным обратиться именно к анархизму — как одному из главных проектов, связанных с «социальной надеждой» (утопией). Первые пять глав книги посвящены выявлению и уточнению демаркационных линий и сходств — во-первых, между проектами анархизма, либерализма и марксизма, а так-

же между направлениями самого анархизма, во-вторых, — что особенно интересно и необычно — между анархистской и либертарной педагогиками. Подробно рассматривая каждую из этих традиций, Дж. Суисса сталкивает позиции их наиболее ярких представителей, обращаясь к ключевым первоисточникам, что составляет одно из несомненных достоинств работы: панорамный обзор с внимательной детализацией обеспечивает достаточное погружение в тему даже неискущённому читателю.

Одну из своих главных задач Дж. Суисса видит в воссоздании анархистской оптики в вопросах связи педагогики и организации общества: «Образ общества, который влияет на анархические идеи об образовании — это вовсе не образ „нашего общества“ или “демократического общества”. Это нормативное видение того, каким общество могло бы быть», — метко замечает она. Исследование этого «моста» — между воспитанием и состоянием общества — исторически составляло и продолжает составлять важнейшую задачу либертарной педагогики.

Дж. Суисса обнаруживает и подробно осмысляет некоторые неочевидные внутренние противоречия либертарной/анархистской педагогики, и в некоторых случаях демонстрирует возможные сценарии их снятия (как теоретического, так и практического). Часто эти противоречия связаны не столько с проблемами самого либертарного проекта, сколько со стереотипами, закрепившимися в поверхностном понимании анархизма и его проектов. Им Дж. Суисса противопоставляет не слишком популярные, но крайне убедительные линии аргументации — как из классических текстов (например, М. А. Бакунина, С. Фора или Ф. Феррера), так и из перспективы современности.

В шестой, седьмой и восьмой главах книги «Анархизм и образование. Философский взгляд» Дж. Суисса обращается от историко-философской перспективы — к теоретическому и практическому измерениям либертарной педагогики: рассматривая конкретные примеры и техники её воплощения, она стремится выявить её сильные и слабые стороны, а также установить связь между её векторами и особенностями каждой новой эпохи — со свойственными ей исканиями, тревогами и опытом. В рамках этого исследования Дж. Суисса выявляет ключевую демаркационную линию между анархистской педагогикой (например, школами Феррера) и экспериментальной педагогикой освободительных проектов (например, знаменитым «Саммерхиллом» А. С. Нилла). По мысли Дж. Суиссы, эта линия проходит по узловому отношению «человек-мир»: анархистская педагогика распознаёт в качестве лично значимого мир за пределами данного в повседневном опыте, и исходит из того, что без его изменения справедливое общество равных невозможно; педагогика, освободительная в широком смысле, — напротив, направляет внимание индивида внутрь самого себя и полагает, что для процветания общества этой сосредоточенности и собранности индивидов вполне достаточно.

Особое внимание Дж. Суисса уделяет истории, теории и практике специализации образования, выстраивания в образовательных программах пропорций между теоретическим и практическим компонентами. Исследование освободительных педагогических дискурсов, а также рефлексия о соотношении педагогических стратегий в условиях капиталистических государств составляют отдельный ценный пласт в работе Дж. Суиссы, выразительно дополняющей своим авторским взглядом концептуальные траектории классиков. Фактически Дж. Суисса впервые органично

встраивает традицию либертарной педагогики в широкий ландшафт философских, правовых, педагогических, антропологических, социальных, политических и экономических теорий, составляющих плотную ткань истории мысли последних трёх веков. Определяя контуры и место либертарной педагогики среди них, Дж. Суисса внимательно исследует точки, в которых она входит с ними в антагонизм, а также линии её преемственности, ревизий и концептуальных интерпретаций их содержаний. Эта новая, дополненная либертарной педагогией панорама европейской мысли — поистине впечатляющее новаторство Дж. Суиссы, мастерски лавирующей между оппонентами из самых разных лагерей.

Как и любая ценная авторская работа, книга «Анархизм и образование. Философский взгляд» не только освещает концептуальные и исторические ландшафты затронутых тем, но и содержит ряд утверждений, приглашающих к дискуссии и возражениям. Так, далеко не бесспорным представляется тезис Дж. Суиссы о том, что «Анархисты выступают прежде всего не против государства или власти, но против иерархий»: существует множество исторических фактов и дискурсивных фрагментов, указывающих на обратное. Не меньше возражений может вызывать и то, как Дж. Суисса работает с концептом власти: не давая ему никакого специального толкования, часто она использует его в инерции то либерального, то марксистского дискурсов, всякий раз словно утрачивая в нём то, что для многих анархистов было ключевым — её онтологический, а не инструментальный характер. Подобных концептуально спорных мест в работе «Анархизм и образование» предостаточно.

Есть в ней и недостатки другого рода. Среди них обращает на себя внимание отсутствие теоретических стыковок либертарной педагогики с современными философскими и естественнонаучными дискурсами: от гендерной теории (казалось бы, столь значимой на протяжении всей истории либертарной педагогики) до плоских онтологий и новых материализмов, с их причудливой рецепцией теории Кропоткина, междисциплинарными структурами и новыми трактовками человеческого/нечеловеческого; от постанархизма — с его отказом от эссенциалистской перспективы в антропологии (Дж. Суисса посвящает много страниц вопросу о природе человека, не учитывая эту тенденцию) — до современных исследований в области физиологии — в том числе детских физиологических процессов, влияющих на когнитивные способности, восприятие, память, психические состояния, гормональный фон и прочее.

Перечисленные недостатки, однако, никак не умаляют значимости работы Дж. Суиссы — как для традиции либертарной педагогики и — шире — анархистской теории, так и в целом для гуманитарного (в особенности педагогического) знания. Её долгожданный перевод на русский язык — безусловно, значимое событие, способное сообщить педагогической теории и практике русскоязычного пространства новые импульсы, идеи и ракурсы для рефлексии.

Вслед за фундаментальной работой Дж. Суиссы в книге представлено несколько очерков, повествующих об опыте воплощения либертарно-педагогических проектов на практике: в разные эпохи и в разных уголках земного шара.

Открывает эту панораму блестящий репортаж Изабель Фремо и Джона Джордана, посвящённый повседневности последней сохранившейся в Испании анархической школы под названием «Пайдейя» (2). Наряду с теоретическими положениями и прак-

тическими принципами — в него также вошли разговоры с учащимися и учителями, сюжеты из школьной обыденности, истории из прошлого Пайдеи, рассказы её выпускников и многое другое. Семь главных ценностей Пайдеи — «равенство, справедливость, солидарность, свобода, ненасилие, культура и, самое главное, счастье» — почерпнуты создательницами и создателями школы из философии анархизма. По словам Мартина Луенго, одного из педагогов, главная цель этого смелого просветительского проекта — научить детей «брать ответственность за собственную независимость и практиковать самоорганизацию» [Martín Luengo, 2006]. И. Фремо и Дж. Джордан подробно рассказывают о том, с какими трудностями сталкиваются педагоги и учащиеся Пайдеи на этом пути — всё время находясь как бы между двух миров: миром текущей реальности капиталистического государства с его консервативными инерциями в сфере образования и — миром возможного лучшего общества, на который ориентирует детей их либертарная школа.

Характерный для Пайдеи уровень свободы, личной автономии и социальной ответственности противопоставляется неярким, но повсеместным структурам принуждения и патернализма идеологических аппаратов государства. Н. Постман и К. Вайнгартен так характеризуют эти процессы: «Это не откровенная идеологическая обработка, а подспудное влияние, проистекающее из организации школьных будней и школьной структуры, отношений между учеником и учителем, устройства классов, системы управления школой, системы поощрений и наказаний и т. д. Учителя каждый день твердят, что важны только определённые достижения; зубрёжка важнее практических навыков; ценности среднего класса лучше ценностей рабочего класса; соблюдение законов — хорошо, несоблюдение — плохо; одни профессии важнее других; вклад в общество поощряется, критика — не приветствуется» [Postman & Weingartner, 1969].

Напротив, либертарно-педагогические проекты — в том числе Пайдея — предоставляют учащимся условия и все необходимые инструменты для того, чтобы, во-первых, вообразить и, во-вторых, воплотить проект совместного социального бытия самостоятельных индивидов, не нуждающихся в патернализме. Среди таких инструментов один из самых проверенных временем и значимых — метод принятия решений консенсусом. Его история восходит к вечевому строю самоуправляемых обществ, или, по Кропоткину, «вольных городов средневековой Европы», и подробно рассматривается множеством ключевых авторов либертарной традиции — в том числе С. Степняком-Кравчинским (в работе «Россия под властью царей»), В. Волиным (в «Неизвестной революции»), П. Гелдерлоосом (в «Консенсусе») и другими. В этом смысле школа Пайдея представляет собой не только новый ценный опыт самоорганизации и свободного образования, но и очередное убедительное доказательство состоятельности акратической картины мира, для которой власть, принуждение, насилие и иерархия не являются ни желательными ценностями, ни неизбежным злом.

Не менее интересный либертарно-педагогический опыт освещается в следующем очерке — «Образование, организация, освобождение: Народный рабочий колледж и Индустриальные рабочие мира» (С. Пинта). В нём речь идёт о просветительском эксперименте крупнейшего в истории профсоюза рабочих ИРМ. «Просвещённая группа сама себя организует, организованная группа сама себя освобождает» — так

звучало кредо участников профсоюза. Как и все либертарные педагоги, инициаторы колледжа ИРМ понимали, что официальное образование призвано транслировать не только господствующую систему ценностей несправедливого общества, но и саму структуру производственных отношений, построенных на патриотизме, власти и эксплуатации. В этом смысле педагогическая задача ИРМ состояла в оснащении трудящихся знаниями, способными содействовать их борьбе и дальнейшему освобождению. Работа в этом направлении предполагала отказ от принципов иерархии, авторитаризма, догматизма и других черт капиталистического мира. Им противопоставлялись солидарность и критическое мышление.

С. Пинта рассматривает основные этапы истории профсоюза, наиболее пристальное внимание уделяя финским инициативам и активистам, составлявшим существенный процент от общей численности профсоюза. Одна из таких инициатив — «народный рабочий колледж» (НРК). Особый интерес представляет обзор его учебной программы: планов и тем занятий, вопросов, выносимых на дискуссии, списков литературы и т. д. — всё это позволяет увидеть неприметные интеллектуальные и теоретические изнанки важнейших событий в истории рабочей борьбы, их подлинные импульсы и стимулы. Эта перспектива придаёт заметный объём известным фактам, событиям и характерам. С. Пинта дополняет её живыми свидетельствами участников ИРМ, эпизодами из жизни профсоюза, штрихами к биографиям преподавателей и работников НРК, историями их главных достижений и ошибок. Безусловно ценен авторский анализ причин и обстоятельств заката НРК к середине XX в. — с учётом политического контекста Холодной войны и других существенных обстоятельств эпохи. Не менее интересна и история его возрождения — в 2006-м году: С. Пинта подробно освещает основные перемены в программах, ориентирах ИРМ и положении трудящихся, произошедшие за полвека и связанные с развитием технологией, изменением экономических тенденций и политической обстановки в мире.

Опыт НРК — пожалуй, одна из самых малоизвестных для русскоязычного читателя, но, несомненно, одна из самых ярких страниц в истории освободительной педагогики, ориентирующей учащихся на комплексное, холистичное восприятие мира, на готовность осознанно и ответственно участвовать в нём, внося изменения в его процессы и содействуя его движению к социальной справедливости и экономическому равенству.

Эти установки и ценности нашли отражение и в другом проекте — ИАИ (Инициативы анархистских исследований), рассмотренном в следующем тексте — очерке Кэролин К. Кальтефляйтер и Э. Дж. Носелла «Анархия в академии: верность анархизма». Проект ИАИ (ASI — the Anarchist Studies Initiative) базируется в колледже Университета штата Нью-Йорк в в Кортленде (SUNY Cortland — State University of New York College at Cortland). Его главная цель — непротиворечивая стыковка и взаимная интеграция академических и активистских анархистских инициатив, в том числе с целью высвобождения эмансипаторного и конструктивного потенциала университета из прочной монополии государства и капитала, на которую он обречён при условии бездействия его участников (студентов и преподавателей). Объединение академии с пространствами активистского сопротивления — важная задача на пути к этой цели. Авторы очерка повествуют о своём опыте её решения: о его процессе, о тех проблемах, с которыми они столкнулись в ходе него, о стечениях

обстоятельств, оказавшихся для него благоприятными, о людях, принимавших в нём участие. Разбирая теоретические и практические проблемы этого парадоксального, на первый взгляд, альянса, они терпеливо прокладывают новые маршруты — между Сциллой академического эскапизма и Харибдой активистских практик, не оснащённых знанием; а также учреждают новые гибридные интеллектуальные форматы, сочетающие активистскую и академическую перспективы (о них подробно рассказывается в очерке). В завершении статьи Кэролин К. Кальтефляйтер и Э. Дж. Носелла предпринимают попытку сформулировать этические основания, релевантные целям и задачам их проекта — принципы, адресованные университетской профессуре в условиях современной академии — единицы, прочно встроенной в систему ИАГ (термин Альтюссера — *идеологические аппараты государства*. — Прим. М. Рахманиновой).

Значимость опыта ИАИ несомненна как для американской анархистской традиции, так и для всего мира — в том числе для стран СНГ: вне зависимости от точки земного шара, похоже, академия всё ещё содержит в себе богатый и творческий освободительный потенциал. Примеры успешного либертарного экспериментирования с ним — лучший импульс для оптимистичных рецептов, заимствований и преломлений его изнутри любого конкретного контекста — с учётом его особенностей и структуры. Тем более это актуально там, где единственной антитезой господствующей идеологии в академии оказывается марксистский истеблишмент, по ряду причин успешно монополизирующий весь протестный потенциал — как студенчества, так и профессуры.

Впрочем, относительно последней сказанное в статье релевантно российским реалиям лишь отчасти: требование содействовать анархистскому активизму хотя бы материально, выдвигаемое авторами преподавателям из Первого мира, явно невыполнимо там, где преподавательская зарплата (особенно в регионах) едва превышает прожиточный минимум и заметно уступает доходам многих активистов, в том числе занятых в сфере низкоквалифицированного труда и нижнего сегмента сферы услуг. Положение вузовских преподавателей в России и подобных ей государствах, а также возможные последствия совмещения преподавания и активизма — вопрос, требующий особого исследования, — тем более после усиления репрессий и политических преследований инакомыслящей профессуры. Однако и без всяких исследований ясно: на постсоветском пространстве ситуация разительно отличается от американской и европейской. В том числе этически: если уважаемый профессор Первого мира, отрабатывающий в среднем лишь 5–10% от средней российской ставки и получающий в разы больше своего коллеги из Второго мира действительно имеет основания для критической рефлексии относительно своих необоснованных привилегий, у преподавателей постсоветского пространства таких оснований попросту нет. Все эти поправки на контекст — крайне важны при оценке актуальности и принципиальных тезисов этого и других очерков.

Подобной констатацией необходимости внимания к контексту заканчивает свою статью и Сара С. Мотта, авторка работы, посвящённой опыту Ноттингемской свободной школы. Действительно, благополучные условия, в которых создавалась и развивалась эта школа (в обществе с явно низким уровнем политических репрессий, экономических проблем и социальных конфликтов), пожалуй, во многом определили

характер трудностей, с которыми столкнулись её создатели. Сара С. Мотта внимательно анализирует и подробно комментирует эти трудности и выработанные пути их преодоления. Теоретическую основу эксперимента Ноттингемской свободной школы составил синтез учений И. Иллича, П. Фрейре, а также идей Открытого пространства для диалога и исследований (ОПДИ, англ. OSDE — Open Spaces of Dialogue and Enquiry). «Весь процесс был экспериментальным: не спланированным, непредсказуемым и не обязательно успешным. Мы шли непроторенным путём, но опирались на традиции, опыт и долг», — вспоминает Сара С. Мотта. Главной целью проекта служило обретение навыков построения автономных антикапиталистических сообществ и горизонтальных общественных связей, основанных на балансе между личностью и коллективом, интеллектом и эмоциями, теорией и практикой, знанием и воображением. Сара С. Мотта повествует о траекториях движения к этому балансу, о выборе тем, значимых для его достижения, о той коллективной исследовательской работе, которую проделали участники проекта в рамках его многочисленных семинаров и дискуссий. Несмотря на очевидную нерелевантность Ноттингемского эксперимента текущим постсоветским реалиями, обзор Сары С. Мотта, несомненно, заслуживает внимания читателей и, возможно, хотя бы частичной рецепции наиболее уместных и конструктивных локальных техник горизонтального взаимодействия, выработанных в рамках проекта.

Ещё более ценным и интересным выглядит опыт, рассмотренный в последнем очерке настоящей антологии — «Уличная медицина, анархизм и *ciencia popular*» Мэтью Вайнштейна. В нём рассказывается о сети медицинских работников, объединяющихся для помощи демонстрантам во время протестов (на которые обычно не допускают скорую помощь), а также организующих просветительскую деятельность среди активистов и гражданского населения. Кто эти люди, по какому принципу они объединяются в сообщества, что такое *ciencia popular* («народная наука»), какие правовые, этические и теоретические основы этого движения, какова его история, какими вопросами оно задавалось на разных этапах своего существования, с какими проблемами оно сталкивается — эти и многие другие вопросы М. Вайнштейн рассматривает в своём очерке. Особое внимание он уделяет просветительской деятельности медиков, подробно останавливаясь на дисциплинах, программах и темах, изучаемых в рамках организуемых инициатив. «Это образование, наряду с медицинской поддержкой демонстраций, значительно повысило способность демонстрантов сопротивляться полиции. Больше всего участники Коллектива уличных медиков из Сивью гордились явными свидетельствами того, что они обеспечили более длительное сопротивление», — резюмирует автор.

Оба рассмотренных формата — и медицинский, и медицинско-просветительский — не характерны для повседневности активистских сред постсоветского мира. Аналогии возникали разве что в чрезвычайных ситуациях, связанных с введением в город армии — например, в 1993 г. в Москве, в 2014 г. в Киеве или в 2020–21 гг. в Беларуси и др. Между тем как вопрос оперативного медицинского вмешательства, так и вопрос базовой грамотности в оказании первой медицинской помощи остро стоят в странах СНГ — не только в контексте социальных протестов, но и в рамках социальной обыденности. В этом смысле знакомство с зарубежным опытом может

способствовать его конструктивным заимствованиям, и, таким образом, повышению защищённости, ответственности и солидарности внутри общества.

Итак, панорама тем, вопросов, эпох, эпизодов и инициатив либертарной педагогики, впервые освещаемых настоящей антологией в русскоязычном пространстве, поистине впечатляет и заслуживает самого пристального внимания, осмысления и обсуждения. Увы, в ней совсем не затронут опыт либертарной педагогики СНГ — его ещё только предстоит изучить и описать: по ряду объективных (исторических и политических) причин на сегодняшний день мало кто представляет себе её истинное положение и траектории развития. Это изучение — пожалуй, ближайшая и важнейшая задача как для сторонников этой традиции, так и в целом для историков педагогики. А пока остаётся надеяться на то, что эта книга станет красноречивым приглашением к подобному исследованию, и что рецепция ключевых текстов либертарного педагогического дискурса поспособствует росту интереса к его теории и практикам, а также его популяризации на постсоветском пространстве.

Мария Рахманинова, Доктор философских наук, соосновательница журнала Akrateia

1 В рансьеровском смысле слова — противопоставляющем «политику» и «полицию», активное участие в мире и пассивное подчинение управлению. — Прим. М. Рахманиновой.

2 По-гречески это слово «обозначает образование, включающее в себя процесс развития личности и общества и стремящееся развивать активное гражданское участие». — Прим. М. Рахманиновой.

I. Анархизм и образование

**Анархизм и образование.
Философский взгляд**

Джудит Суисса

Предисловие к изданию 2010 года

Прошло почти пять лет с первой публикации этой книги. В предисловии к этому изданию я бы хотела обратить внимание на два соображения. Эти соображения — результат длительных размышлений и дискуссий с друзьями и коллегами, вызванных работой над книгой; оба относятся как к прошлому, так и к будущему. Первое касается того, о чём я пишу в книге и почему я по-прежнему убеждена, что это очень важно. Второе касается того, что осталось невысказанным, но что ещё предстоит описать и, что более важно, применить на практике.

Начнём с прошлого. Работая над книгой, большую часть времени я провела, погружившись в мир социальных анархистов XIX века; он поглотил меня без остатка. Тихие архивы, букинистические магазины, лондонский Ист-Энд, где гулял Кропоткин; Барселона, чьи улицы помнят шаги Франсиско Феррера... В мире, где столь многое казалось возможным, было легко потерять связь с реальностью. Поэтому неудивительно, что некоторые читатели обвиняют меня в том, что я «романтизирую», пишу про «утопию». И хотя мне досадно слышать подобные обвинения, нельзя сказать, что они совсем беспочвенны. Я пыталась показать в своей книге, что работа с теорией анархизма, а точнее — с идеями и практикой анархического образования — может помочь отделить слово «утопия» от уничижительных коннотаций и возродить его в значении необходимого и самоотверженного проявления социальной надежды. Начатый мною проект кажется особенно актуальным в нынешнем политическом климате. Пока нам со всех сторон говорят о «смерти идеологии», пока политики рассуждают о «практических решениях», идеи становятся важны, как никогда прежде. Если, как утверждает Сьюзен Нейман [Neiman 2009: 26], одна из целей философии — это расширять наше представление о возможном, то философское осмысление анархизма — несомненно полезное дело. В действительности, как показывает Нейман, одним из последствий современного политического дискурса стало размывание границ между ключевыми метафизическими концепциями: идеалами и идеологиями, реализмом и прагматизмом, имеющимся и возможным. Борьба с неолиберальной идеологией и её воздействием на наши жизни включает в себя борьбу за возвращение нашего этического словаря. Я надеюсь, что смогу сыграть скромную роль в этой борьбе, продемонстрировав, например, каким образом представления о свободе и равенстве концептуально переплетались с теорией и политической деятельностью социальных анархистов XIX века.

Когда речь заходит об образовании, разъяснение и изучение теоретических положений анархизма принимает особенное значение. Мне до сих пор приходится привлекать внимание к анархистским представлениям об образовании и педагогике, и на то есть две причины. Во-первых, та роль, которую занимает образование в системе анархистских воззрений на социальные изменения и человеческую природу, по-прежнему недостаточно отражена в соответствующих теоретических работах.

Во-вторых, своеобразие анархистской интеллектуальной традиции и политических оснований анархической педагогики зачастую игнорируется в работах, посвящённых философии и истории образования. Однако моё стремление рассказать историю анархического образования проистекает не только из желания исправить теоретические искажения или заполнить пробелы в научной литературе. Мы живём во времена, когда чиновники от просвещения в США и Великобритании рассуждают так, как если бы у системы государственного образования не было истории. Различные понятия, например, «выбор родителей», «ориентация на ребёнка» и «образовательные возможности» разбросаны по программным документам, словно их толкования не являются спорными или малопонятными. При этом политические предпосылки, лежащие в основе этой терминологии, остаются неопределёнными. И это несмотря на то, что, по утверждению Майкла Эппла [Apple 2000, 2006], силы «консервативной модернизации», трансформируя средства и цели образования и прочих социальных институтов, изменяют наши представления о демократии, свободе, равенстве и справедливости. В итоге «глубинные» коллективные формы таких (всегда оспариваемых) понятий приобретают потребительские и чрезмерно индивидуалистические «поверхностные» формы. С подобными тенденциями надо бороться, если мы хотим создать и сохранить такую учебную среду и такое справедливое общество, в которых дети и взрослые действительно смогут развиваться. В СМИ, программных документах и научной литературе появляются громкие заявления о целях и преимуществах государственного школьного обучения и так называемого гуманитарного (З) образования, как будто нет необходимости хотя бы спросить себя: что всё это значит? На каких ценностях основывается такой подход? Почему система образования воплотилась в именно такой форме? Почему она имеет именно такую структуру? Нелишне также напомнить себе, что образование не всегда было таковым. Обращение к концепциям образования теоретиков и практиков анархизма заставляет нас посмотреть со стороны и задать вышеперечисленные вопросы; вспомнить, что были времена, когда люди сомневались не только в необходимости связи между государством и образованием, но и необходимости самого государства. Однако размышление о том, как могли бы выглядеть существующие политические структуры, образовательные процессы и взаимоотношения, которые на них влияют и находятся под их влиянием, — это не просто рассуждение об истории. Это важное напоминание о том, что всё может быть по-другому. Даже теперь в наших силах, как указывает Бубер, «создавать пространство возможного сейчас» для иных взаимоотношений между людьми, иных способов организации нашей общественно-политической жизни внутри государственных структур и параллельно им.

И так я прихожу ко второму соображению, связанному с будущим: к книге, которую я не написала, и темам, которые я не затронула. Ведь после всего сказанного и сделанного исследование, которое легло в основу этой книги, и написание самой книги потребовали упорного интеллектуального труда. Мне нет нужды оправдываться за то, что я подхожу к проблеме с позиции академизма: я действительно считаю, что размышление о мире, в особенности размышление в критическом ключе — важнейший шаг на пути к его изменению. Но реальная история анархического образования прямо сейчас творится вне страниц этой книги. Она разворачивается в стенах невзрачных классов в обделённых необходимыми ресурсами школах

городских гетто, на полных зелени территориях независимых школ, в грязных молодёжных клубах, на улицах, в театрах и учебных аудиториях. С момента первой публикации книги со мной связались множество активистов и учителей, которые так или иначе практикуют различные формы анархического образования, экспериментируют с ними, развивают их. Это могут быть уличные театры, антирасистские, феминистские и критические педагогика; разработка коллективных жилищных проектов и эксперименты на их основе; инновационные подходы к художественному образованию, секспросвету, политической деятельности против угнетения, комьюнити-проектам — и множество других инициатив, которые бросают вызов доминирующему типу мышления и политическим структурам, присоединяются к хору несогласных и таким образом становятся, как отмечает Колин Вард, «голосом созидательного инакомыслия». Если в этой книге чувствуется надежда, то это заслуга тех активистов и педагогов, которые наполняют её содержанием, которые в этот самый момент пишут её продолжение.

Я посвятила первое издание этой книги памяти моей матери Руфи. Мне бы хотелось посвятить это издание памяти Колина Варда. Они оба, каждый по-своему, вдохновляли и будут вдохновлять меня.

Джудит Суисса Лондон, 2010

Упомянутые источники

Apple, M. (2000) Official Knowledge: Democratic Knowledge in a Conservative Age. New York: Routledge.

— (2006) *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God and Inequality. New York: Routledge.*

Buber, M. (1958) Paths in Utopia. Boston: Beacon Press.

Neiman, S. (2009) Moral Clarity; A Guide for Grown-Up Idealists. New Jersey: Princeton University Press.

Ward, Colin (1991) Influences: Voices of Creative Dissent. Guildford: Green Books.

3 В английском языке «гуманитарное образование» в значении направленного на развитие лучших человеческих качеств и «либеральное образование» в значении присущего либерализму, либеральному государству обозначаются одним термином liberal education. В переводе используется подходящий по смыслу эквивалент. — Прим. ред.

Благодарности

Я жила этим проектом несколько лет и не смогу поблагодарить всех тех, кто поддерживал меня на моём пути. Однако некоторые люди заслуживают особого упоминания.

Сотрудники и студенты факультета политики и учреждений образования Лондонского института образования неизменно создавали такую атмосферу, которая благотворно сказывалась на работе. Я признательна всем коллегам с философского отделения, но особенно — Патриции Уайт. Во время работы над докторской диссертацией, послужившей основой для этой книги, Патриция давала мне бесценные консультации и неизменно содержательные, вдумчивые комментарии и всегда поддерживала меня. Я также благодарна ей за дружбу и неистощимый энтузиазм в отношении этого проекта.

Исследовательская работа для данной книги стала возможна в том числе благодаря грантам Программы предоставления стипендий на обучение иностранным студентам, Центрального фонда академических исследований Лондонского университета и Британского общества философии образования.

Помимо финансовой помощи, Британское общество философии образования предоставило прекрасную площадку для обмена идеями, сотрудничества и продуктивного обсуждения. Я рада тому, что являюсь членом такого сообщества.

Я бы хотела сердечно поблагодарить людей, состоящих в Британском обществе философии образования, а также участников других сообществ — философов, преподавателей, мечтателей-утопистов и анархистов, — которые на протяжении многих лет поддерживали меня, дружили со мной, вдохновляли меня, делились ценными советами и критическими замечаниями касательно различных идей и доводов, изложенных на страницах этой книги: Гарри Бригхауза, Руфь Сигман, Джау-Вэя Дана, Майка Дегенхардта, Аяла Доненфельда, Майкла Филдинга, Джейн Грин, Дэвида Халпина, Грэма Хэйдона, Хемдат Лерман, Терри Мак-Лафлина, Брендю Мак-Квиллан, Ишая Мора, Джанет Орчард, Ширли Роуан, Майкла Смита, Ричарда Смита, Пола Стандиша, Тирцу Вайзель, Колина Варда, Джона Уайта и Кристофера Винча.

Ключевые идеи этой книги (в сокращённом варианте) были впервые изложены в статье «Анархизм, утопии и философия образования» (4). Доводы, содержащиеся в седьмой главе, были изложены в статье «Профессиональное обучение: анархосоциалистический взгляд» (5).

Мой отец, Стэн Коэн, будучи опытным — но не циничным — автором академических трудов, не только оказывал мне такую безусловную поддержку, на которую способен лишь родитель, но и делился со мной точными и вдумчивыми критическими замечаниями по поводу моей работы, за что я ему благодарна. Моя мать, Руфь, к сожалению, ушла из жизни до публикации окончательного варианта моего исследования. Но она была рядом на каждом этапе работы над этой книгой.

Мой муж Эльханан, вероятно, в наибольшем приближении, чем кто бы то ни было, наблюдал за всеми взлётами и падениями, которые сопутствовали написанию этой книги. На протяжении всего времени он неизменно поддерживал меня, проявлял понимание и помогал не упустить из вида общую картину.

И, наконец, я безмерно благодарна своим детям, Лие и Йонатану. В основном просто за то, что они были рядом; а ещё за то, что в критические моменты они исчезали из поля зрения, благодаря чему я могла заниматься написанием книги.

4 Suissa, J. (2001) 'Anarchism, Utopias and Philosophy of Education', *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 627–646.

5 Suissa, J. (2004) 'Vocational Education: A Social Anarchist Perspective', *Policy Futures in Education*, 2 (1), 14–30.

Введение

«Публичная поддержка такой сомнительной идеи, как анархизм, на данном этапе истории, — писал Герберт Рид в 1938 году, — некоторыми критиками будет восприниматься как признак интеллектуального банкротства; иными — как нечто вроде государственной измены, бегства с демократического фронта в самый острый момент кризиса; для всех остальных анархизм — это всего лишь поэтическая чепуха» [Read 1974: 56].

После нескольких лет работы над этой книгой я полагаю, что у меня есть некоторое представление о том, что имел в виду Рид. Академики редко принимают анархизм всерьёз, а его защитников на политической арене обычно обвиняют в худшем случае в пропаганде насилия, а в лучшем — в наивности, хотя и признают их благие намерения. Почему же я думаю, что анархические идеи заслуживают изучения на академическом уровне? И почему, собственно, я убеждена, что анархистам есть что сказать философам образования?

Отчасти мной движет желание устранить пробел, который, как мне кажется, существует в соответствующей литературе. Несмотря на то, что анархистский подход к образованию отличается своеобразием, если посмотреть на него с философских позиций (по крайней мере, я надеюсь это показать), а также несмотря на то, что в рамках новейшей истории этот подход несколько раз явил себя во всей полноте, — в текстах, посвящённых философии и истории педагогических идей, о нём нет ни слова. Причём даже у тех авторов, которые заняты вопросами «радикального» или «прогрессивного» образования. В самом деле, одна из проблем, к которой я обращаюсь в этой книге, — это неспособность многих теоретиков разграничить либертарное образование (или «свободные школы») и анархическое образование. Я рассчитываю показать, что те принципы, которые лежат в основе анархистского подхода, влияют на анархистские же методы и восприятие образования таким образом, что оно в итоге фундаментально отличается от других форм радикального образования.

Кроме того, анархизм зачастую оказывается упрощённо, искажённо или и вовсе неверно истолкован, причём как в научных трудах, так и на обывательском уровне. Типичная реакция современных учёных на анархизм сводится к тому, что он «утопичен», «нереализуем» или «слишком оптимистичен в отношении природы человека» [напр. Scruton 1982, Wolff 1996]. Если подходить к изучению анархизма со всей серьёзностью, то необходимо столь же тщательно изучать и представления о нём. В какой мере эти обвинения можно считать справедливыми? На каких политических и философских допущениях они основываются? Кстати, сами эти обвинения поставили передо мной интереснейшие вопросы о природе и роли философии образования. Каким образом нас ограничивает тот политический и социальный контекст, внутри которого мы действуем? И в таком случае — какова наша ответственность как философов? Если философия подразумевает выход за рамки нашего сегодняшнего

существования, как далеко такая философия может зайти, прежде чем стать «утопичной»? Что значит «утопичной»? И если мы действительно хотим распространять альтернативное видение человеческой жизни, какова мера нашей ответственности за применимость этих взглядов? Так что несмотря на то, что моё исследование посвящено изучению философских проблем, связанных с анархистскими представлениями об образовании, именно эти, значительно более общие вопросы формируют контекст рассуждения.

Основная часть данной работы — это попытка систематически изложить всё то, что можно назвать анархистским подходом к образованию. Такая задача предполагает изучение центральных философских положений и принципов анархистской теории, причём особый упор делается именно на те идеи, которые проблематизируют роль и природу образования. В частности, я внимательно изучаю анархистский взгляд на природу человека. Эта тема лежит в основе множества заблуждений, связанных с представлениями об анархизме, а также играет принципиальную роль в анархистском подходе к образованию. Я также разбираю несколько попыток применить на практике идеи анархизма в образовательной и педагогической сфере. Я надеюсь, что данное исследование подчеркнёт специфику анархистского подхода к образованию в сравнении с другими концепциями, а также способствует обсуждению, в рамках которого можно будет рассмотреть анархизм как воплощение своеобразного с философской точки зрения подхода к образованию.

В своём изложении идей и практик анархического образования я стремилась показать, как эти идеи переплетаются с политическими и этическими догматами анархизма как идеологии. Я убеждена, что невозможно оценить сложность анархистского подхода к образованию без понимания того, в каком политическом и философском контексте этот подход формировался. И не менее важно то, что невозможно оценить жизнеспособность анархизма как системы политических убеждений без надлежащего понимания той роли, которую образование играет в анархистском учении.

В этих рассуждениях я часто ссылаюсь на другие школы, которые формируют основные течения в философии образования, а именно либеральную и марксистскую школы. Несмотря на то, что я не претендую на исчерпывающее описание этих школ и того, как их идеи проявили себя в образовании, я надеюсь, что подобный подход позволит поместить анархизм в сравнительно-сопоставительную рамку. Думаю, такой подход показывает, что анархизм, даже имея серьёзные пересечения с либеральной и марксистской мыслью, всё равно позволяет интересно и по-новому концептуализировать проблемы образования. Соображения, появившиеся в результате подобного исследования, проливают новый свет как на работы философов образования, так и на вопросы образования, дилеммы и проблемы, с которыми сталкиваются учителя, родители и руководящие органы.

Прежде всего важно отметить, что эта работа не предназначена для того, чтобы защищать анархизм как политическое течение. Я убеждена, что философы образования и педагоги-практики могут извлечь пользу из глубокого исследования анархических идей, причём неважно, поддерживают они анархизм как идеологию или нет. Я также убеждена, что большинство этих идей имеют ценность даже для тех, кто сомневается в том, что некоторые разногласия внутри анархистской теории в принципе решаемы.

В частности, я считаю, что сама проблематика, которую формулируют анархистские мыслители, может побудить нас задаваться глобальными вопросами о сущности и роли философии, образования, а также о философии образования, независимо от наших идеологических убеждений.

Большинство современных философов образования признаёт, что философия образования обладает политическим подтекстом. По словам Джона Уайта [White 1982: 1], «вопрос о том, каким должно быть наше общество, настолько пересекается с вопросом, [какими должны быть цели образования,] что будет неразумно рассматривать их по отдельности». Аналогично Патриция Уайт сетует на то, что философы обычно не стремятся «отслеживать политический подтекст своей работы» [White 1983: 2]. Её эссе *Beyond Domination* («Вне господства») — хороший пример попытки описать в политических терминах, как могла бы выглядеть конкретная педагогическая задача (в этом случае образование для продвижения демократии). Карр и Хартнетт достаточно полно описали связь между политическими доктринами и теорией образования с учётом исторического и философского контекста. В своей работе они сожалеют о «деполитизации дискуссий об образовании» [Carr & Hartnett 1996: 5] и призывают к более явному выражению той роли, которую играет теория образования, основанная на демократических ценностях, в культуре и политике. Но даже в такой работе авторы склонны принимать существующую конфигурацию общественных институтов как данность. Даже философы образования, такие как Джон и Патриция Уайты, Карр и Хартнетт, Генри Жиру, Нэл Ноддингс и пр., которые критически относятся к политическим ценностям, вложенным в систему образования, склонны выражать свою критику в форме призыва сделать существующее общество «более демократичным», «более кооперативным», «более неравнодушным» и т. д. Структурная связь между типом общества, в котором мы живём, и существующим типом образования, как правило, не подвергается сомнению. И действительно, именно это свойство придаёт подобным теориям привлекательность: обычно они предлагают такой план действий для, например, приверженцев демократических принципов, который не требует революционного переустройства всего общества. В политическом смысле признание философиями политической сущности образования означает, как лаконично выразились Боуэн и Хобсон, что

многим представителям школы либеральной аналитики стало понятно, что ни один философ образования не может быть абсолютно нейтральным, он должен принять определённые нормативные постулаты. Для либеральных аналитиков такие постулаты будут отражать ценности демократии.

[Bowen & Hobson 1987: 445]

В философском смысле это признание означает, что обсуждение «целей» и «ценностей» в образовании часто предполагает, что те социальные и политические ценности, которыми мы больше всего дорожим, можно внедрять, так или иначе видоизменяя учебный план. Ричард Принг фиксирует эту мысль, отмечая, что в дискуссиях о цели образования «слово „цель“ применяется не для обозначения чего-либо находящегося вне самого процесса образования, а для ценностей, которые мы выбираем, когда определяем любую деятельность как образовательную» [Pring 1994: 21]. Таким образом, философы либеральной школы в своих работах уделяют большое внимание поиску наилучших способов прививания системой образования таких ценностей,

как автономия, которую они считают ключевым принципом для создания демократической гражданственности. Многие теоретики либеральной традиции не признают того, что «образование» не тождественно «школьному обучению». Даже те, кто однозначно признают разницу между этими понятиями — например, Джон Уайт, который начал свою книгу *The Aims of Education Restated* («Пересмотр целей образования») [White 1982] словами «не учителя, а родители представляют собой самую большую группу педагогов в этой стране», — имеют склонность относиться к этой проблеме просто как к данности, с которой приходится считаться в рамках существующего демократического государства. Хотя, к сожалению, часто подразумевается, что демократического в нём недостаточно. Стандартные вопросы о целесообразности непосредственного существования этих рамок не являются предметом внимания философской полемики.

Одним словом, политическое значение, которое многие философы образования описывают в своих работах, может быть отражено высказыванием Клейнига:

Философия образования — это социальная практика, поэтому, оценивая её значение, необходимо принимать во внимание не только то, что трактуется как вытекающее «непосредственно» из доводов практиков, но также и возможные последствия этих доводов в конкретных социальных условиях, частью которых они являются.

[Kleinig 1982: 9]

Подразумевается, что критическая дискуссия о целесообразности самого социального контекста не относится к области применения философии образования.

Анархистская перспектива изначально ставит под сомнение подобные взгляды, ведь она не воспринимает как должное никакие существующие социальные и политические структуры. Вместо этого она концентрируется на образе идеальной социальной структуры, который так часто называют утопичным. Вопрос, почему к анархистам пристал ярлык «утопистов», что значит этот ярлык и заслуживают ли они такого звания, — это один из самых горячо обсуждаемых вопросов в научной литературе, и к нему я собираюсь обратиться чуть позже. Но прежде чем рассматривать феномен философии образования, нам стоит изучить непосредственно политические условия, в которых мы живём: задать вопрос, какой тип общества олицетворял бы для нас оптимальное видение «хорошей жизни» (6), какая система образования (если она вообще нужна) существовала бы в таком обществе.

Безусловно, любое видение идеального общества формулируется с учётом конкретных ценностей, а многие ценности, присущие анархистскому представлению, могут пересекаться с ценностями философов либерально-демократической традиции (автономия, равенство, личная свобода). Но вопрос не только в том, как эти ценности понимаются в политической практике, как влияют на неё, и не в приоритетности тех или иных ценностей. Различие здесь проводится не в том, какие системы ценностей следует считать главными в ходе философских прений на тему образования. Оно состоит в изменении самих критериев этих прений. Таким образом, вопрос «Каким должно быть наше общество?» для анархиста не просто «пересекается» с вопросом о желаемом типе образования, но логически предшествует ему.

Согласно анархистской перспективе, недостаточно сказать, что философия образования должна в первую очередь заниматься «вопросами о том, что надо преподавать, кому и с учётом каких факторов», как писала Мэри Уорнок [Warnock 1977:

90]. Необходимо также задать один важный вопрос: «Кто преподаёт?» Ответ на этот вопрос, в свою очередь, имеет серьёзный политический подтекст, который и задаёт рамки наших рассуждений. К примеру, если предположить, что национальное государство должно быть главным образовательным органом в обществе, необходимо чётко осознавать, как это повлияет на политические, социальные и образовательные институты, и, в идеале, быть в состоянии предложить философскую аргументацию в пользу такого устройства. Образ общества, который влияет на анархические идеи об образовании — это вовсе не образ «нашего общества» или «демократического общества». Это нормативное видение того, каким общество *могло бы быть*. В обоснование оптимальности представляемой модели приводятся развёрнутые идеи о человеческой природе и ценностях, которые будут рассмотрены позже.

И тогда для философа образования вопрос делится на три части. Во-первых, в каком обществе мы хотим жить? Во-вторых, каким будет образование в этом идеальном обществе? В-третьих, какие образовательные практики будут более эффективными для ускорения создания такого общества? Конечно, в рассуждениях мыслителей-анархистов не всегда признаётся различие между вышеперечисленными вопросами, и эти рассуждения не всегда развиваются по указанному логическому пути. Поэтому одна из задач моей книги — это вычленение этих вопросов и воссоздание этой перспективы.

Почему же, если вернуться к приведённой в самом начале цитате Герберта Рида, в общепринятой философии анархизм воспринимается как чудаковатое, даже смехотворное явление? Не потому ли, что саму мысль о предложении альтернативного социального идеала так сложно принять, или потому, что этот самый идеал воспринимается как «утопия», которая не стоит серьёзного изучения? И в чём заключается этот «утопизм»? Неужели дело только в нереализуемости? Неужели мы, как философы, обречены изучать только те политические программы, которые наверняка могут быть осуществлены на практике? Впрочем, если бы мы в первую очередь беспокоились об осуществимости той или иной программы, нам пришлось бы принять во внимание утверждение активистов и мыслителей анархизма о том, что их программа *выполнима*, поскольку нет необходимости во внезапной, тотальной революции — ведь эти идеи могут быть реализованы «здесь и сейчас». Потому что анархическая утопия, как мы увидим, строится на стремлениях, ценностях и тенденциях, которые, как утверждается, уже присутствуют в социальной деятельности человека. Может, философы считают, что анархистское утопическое видение общества без государства существенно противоречит тому, что нам известно о человеческой природе? Но ведь у философов нет единого мнения о значении категории «человеческой природы», не говоря уже о содержании этого понятия. Однако многие анархисты предлагают детально разработанную теорию человеческой природы; и она, как они утверждают, доказывает возможность существования общества, построенного на взаимопомощи и самоуправлении. Быть может, идея государства так сильно укоренилась в нашем сознании (чего не скажешь о многих радикальных мыслителях середины XIX века), что мы не можем представить себе общественной реальности без него? Иными словами, не кажется ли нам, что современное капиталистическое государство будет царить до скончания веков? Неужели мы стали жертвами постмодернистского скепсиса в отношении «метанарративов» и подозрительно относимся к любому политическому

идеалу, который подразумевает движению к категорически лучшему миру? Всё это — разумные и интересные доводы против того, чтобы воспринимать анархизм серьёзно. Но и эти доводы заслуживают критического рассмотрения, так как я считаю, что в них отражаются важные допущения о сущности и возможностях философии.

Быть может, сам подход, при котором мы принимаем (возможно, утопическое) видение идеального общества в качестве отправной точки философских рассуждений об образовании, уже заслуживает серьёзного отношения. Это видение определённо бросает вызов распространённым представлениям о роли философии образования. Понятия «хорошая жизнь» и «благополучие человечества» уже давно укоренились в этой науке. Но насколько сильно мы должны расширить наш критический подход и границы воображения при использовании этих понятий? Если мы признаём (вслед за Джоном Дьюи, Полом Хёрстом, Ричардом Питерсом и другими), что эти понятия не могут быть раскрыты без социального контекста, тогда не наша ли это обязанность — или, как минимум, ближайшая задача — подумать о том, каким бы мы хотели видеть социальный контекст в идеале? Мы привыкли к редким философским аргументам в пользу государств без школ. Но как часто мы задумываемся о возможности существования школ без государств?

Анализ анархистской мысли вряд ли увенчается последовательной, исчерпывающей и уникальной философской трактовкой образования. Это обусловлено самой сутью предмета анализа. В действительности, анархизм интеллектуально, политически и философски связан со многими другими традициями — и это одна из причин его многогранности. Из этого следует, что все вопросы об уникальности анархизма должны оставаться в некоторой степени открытыми. Тем не менее, в ходе изучения педагогических идей анархистской традиции, а также их философских и исторических связей с другими традициями я сделала много открытий — часто неожиданных для меня самой. Некоторые из них ставят под сомнение широко распространённые представления об анархизме. Некоторые указывают на важные связи между анархическими идеями и либеральными устремлениями. Некоторые побуждают к переосмыслению различий между традициями образования. Иные заставляют задуматься о том, как мы видим свою роль в качестве педагогов и философов образования. Все перечисленные вопросы заслуживают изучения.

6 По Аристотелю, хорошая жизнь, или счастье, — это последняя цель всей нашей деятельности. К телесным и внешним благам, к которым нужно стремиться, Аристотель добавляет блага для души. Наиболее очевидные из душевных благ — блага разума, такие как всевозможные знания, навыки и умения. — Прим. ред.

Глава 1. Анархизм: определения и вопросы

Прежде чем перейти к обсуждению педагогических идей, имеющих отношение к анархизму, необходимо составить широкое понимание положений, составляющих анархистскую позицию — и, возможно, настолько же важно понять, что в неё не входит.

Общеизвестно, что как политическая идеология анархизма сложно поддаётся определению. Поэтому многие авторы сетуют, что он «аморфен, полон парадоксов и противоречий» [Miller 1984: 2].

Путаницу вокруг использования слова «анархизм» вызывают, в частности, уничижительные значения, приписываемые понятиям «анархия» и «анархичный». Оксфордский словарь английского языка даёт следующие определения слова *анархия*: 1) отсутствие правительства или контроля, которое порождает беззаконие, 2) беспорядок, путаница. В свою очередь, *анархист* — это «человек, который считает, что существование правительства неприемлемо и что оно должно быть упразднено». В действительности, понятие «анархист» впервые было использовано для описания приверженности определённой идеологии Пьером-Жозефом Прудоном в 1840 году, и значительная часть этой идеологии включает в себя нечто большее, чем простой отказ от правительства. Как подчёркивают многие анархисты, их нарекания вызывают не столько правление, сколько иерархические формы, которое оно приобретает в национальном государстве.

Во-вторых, нам трудно дать единое определение понятию «анархизм», потому что по самой своей сути он антиканоничен. Следовательно, нельзя сослаться на некий единственный теоретический труд (в отличие от марксизма) в поиске окончательных ответов на вопросы о природе и принципах анархистской позиции. Более того, анархисты, которые активно пишут на эту тему, редко оформляют свои взгляды в виде систематических работ — в основном из-за сознательного решения сделать свои идеи доступными широким массам.

Но, несмотря на эти трудности и большой разброс мнений среди мыслителей-анархистов разных эпох, можно прийти к рабочему определению анархизма, если начать с вопроса об установлении отличий анархизма от других идеологий. С этой точки зрения, Райхерт несомненно прав, указывая на то, что анархизм — это «единственная современная общественная доктрина, которая отрицает идею государства» [Reichert 1969: 139].

Как мы увидим в следующих главах, анархизм как теория также рассматривает базовые философские проблемы, касающиеся таких вопросов, как человеческая природа, власть, свобода и сообщество. Все эти проблемы значительно влияют на философские вопросы, связанные с образованием, и их практическое понимание

может быть достигнуто путём сопоставления со взглядами, которые высказываются с других идеологических перспектив. Однако, я полагаю, именно через отрицание анархизмом государственности легче всего понять теоретическое ядро анархических идей.

С исторической точки зрения, ряд авторов (Миллер, Хомский, Герен и др.) усматривают истоки анархизма как целостной политической теории в эпохе Французской революции. Миллер заявляет, что революция, бросив радикальный вызов старому режиму, открыла путь иной, не менее радикальной критике государства и общественных институтов. В частности, институты отныне стали уязвимы к требованию оправдать своё существование какими-либо важными принципами, будь то естественное право, общественная полезность или другие универсальные абстрактные теории [Miller 1984: 2–4]. Но всё же анархизм как политическое движение сформировался только ко второй половине XIX века, особенно в связке с набирающим силу рабочим движением. Джолл утверждает, что философские доводы в пользу анархизма можно найти и в текстах более ранних исторических периодов, однако как политическое движение анархизм — «продукт XIX века» [Joll 1979: ix]. Джолл указывает на то, что «ценности, которые анархисты пытались уничтожить, были присущи набирающему силу централизованному индустриальному государству, которое в XIX–XX веках казалось образцом для развития всех обществ» [там же].

При этом философские идеи, составляющие анархистскую теорию, всё же имеют исторические прецеденты. Некоторые авторы разделяют анархизм как политическое движение и «философский анархизм», подразумевающий критику самой по себе идеи власти. Миллер, к примеру, отмечает, что, в отличие от политических возражений против идеи государства, философский анархизм представляет собой, с политической точки зрения, довольно пассивную позицию. То есть сторонник философского анархизма «по возможности уклоняется от неудобных и аморальных предписаний государства», однако не предпринимает никаких позитивных действий, чтобы избавиться от государства или предложить альтернативный способ общественного устройства. С этой точки зрения, каждый может быть анархистом, не относя себя к философскому анархизму, то есть не отрицая идею законной власти, и наоборот. Хотя другие теоретики, в том числе и Уолтер, утверждают, что независимо от наличия антиавторитарных философских взглядов, все, кто причисляют себя к анархистам, считают общество без государства возможным (пусть и отдаленным во времени) и более предпочтительным по сравнению с существующим.

Одним словом, многие теоретики соглашались с тем, что анархизм как политическое движение начал формироваться во времена Французской революции и продолжил своё развитие в последующие годы, пусть и не без перерывов. Поэтому можно рассматривать анархизм в исторической связке с другими крупными современными политическими доктринами, которые возникли примерно в эту же эпоху — а именно с либерализмом и социализмом. Именно в вопросах о взаимоотношении между этими двумя интеллектуальными традициями становятся понятными многие критические замечания в адрес анархизма и разногласия внутри этого движения.

В определённом смысле дисгармония между либеральными и социалистическими принципами отражается на противоречиях, которые часто обнаруживаются внутри анархистской традиции. Хотя многие авторы [напр. Joll 1979; Miller 1984; Morland

1997] называют эти явные противоречия препятствиями к формированию анархизма как единой связной идеологии, мыслители-анархисты, пишущие в этой традиции, нередко отказываются воспринимать эти противоречия как таковые, опираясь на определённые концепции свободы для подкрепления своих аргументов. Например, Уолтер отмечает, что анархизм

можно рассматривать как продолжение либерализма или социализма, или же либерализма и социализма вместе взятых. Подобно либералам, анархисты хотят свободы. Подобно социалистам, анархисты хотят равенства. Тем не менее, нас не удовлетворяет только либерализм или только социализм. Свобода без равенства означает, что бедные и слабые менее свободны, нежели богатые и сильные, а равенство без свободы означает, что мы все оказываемся рабами. Свобода и равенство не противоречат друг другу, а дополняют друг друга [...] Свобода не истинна, если есть люди, которые слишком бедны или слишком слабы, чтобы пользоваться ею, а равенство не истинно, если есть люди, которыми управляют. Решающий вклад анархистов в политическую теорию состоит в самом осознании того, что свобода и равенство в конечном счёте представляют собой одно и то же.

[Walter 1969: 163]

Подобно многим другим анархистам-теоретикам, Уолтер зачастую не проводит чётких философских различий, необходимых для того, чтобы по достоинству оценить сложность этих концептуальных проблем. По всей видимости, он не имеет в виду, что в понятийном плане свобода и равенство идентичны. Скорее всего, Уолтер хотел указать на то, что эти понятия взаимозависимы в том смысле, что эталон хорошего общества, к которому стремятся анархисты, не подразумевает свободу без равенства и наоборот. В рамках последующих рассуждений я подробнее рассмотрю приведённые концептуальные проблемы.

Несмотря на замечание Уолтера, несомненно истинным представляется то, что на протяжении всей истории люди разного толка, называющие себя анархистами, зачастую отдавали большее предпочтение какой-либо одной из сторон в «вечной оппозиции свободы и равенства». В частности, широко распространено разграничение между анархистами «индивидуалистского» уклона и «социальными анархистами», воспринимающими личную свободу в концептуальной связке с социальным равенством, а также подчёркивающими важность общности и взаимопомощи. Представители ранней и крайней формы индивидуализма (который, по мнению Уолтера, никак нельзя отнести к анархизму) — к примеру, Макс Штирнер (1806–1856) — видят общество как собрание экзистенциально уникальных и автономных индивидов. Штирнер и Уильям Годвин (1756–1836), которых обычно называют первыми мыслителями-анархистами, создают идеальный образ рационального индивида, который обладает нравственной и интеллектуальной независимостью. Они говорят о необходимости постоянно ставить под сомнение властные структуры и чужие мнения, участвовать в процессе, который Штирнер называет «десакрализацией». Впрочем, если Штирнер выступает за рациональный эгоизм, то Годвин заявляет, что истинно рациональная личность обязательно благонамеренна. И несмотря на то, что Годвин резко критиковал современное централизованное государство и разработал подробную теорию социальной и политической свободы, он создавал свои труды после Французской революции, и поэтому особенно подчёркивал важность развития индивидуальной

рациональности и независимого мышления. Годвин был твёрдо убеждён, что путь развития лежит не через социальную революцию, а через постепенное реформирование, осуществляемое при помощи рационального распространения идей на уровне индивидуального сознания.

Уолтер высказывает замечание [Walter 1969: 174], что индивидуализм, к которому годами было приковано внимание таких интеллектуалов, как Шелли, Эмерсон и Торо, нередко приводит к нигилизму и даже солипсизму. В конце концов, у Уолтера возникает вопрос, правда ли, что такой индивидуализм в действительности представляет собой разновидность анархизма. Он приводит доводы, что либертарная мысль в значении умеренной формы индивидуализма, подразумевающей, что индивидуальная свобода служит важной политической целью, — это всего лишь один аспект анархистской мысли или «первый этап на пути к полному анархизму» [там же]. Уолтер замечает, что ключевая разница между приверженцами такого рода либертарного индивидуализма и анархо-социализма заключается в том, что, хотя либертарианцы такого толка выступают против государства, они не поддерживают идею общества, воспринимая любой тип социальной организации «за пределами временного „объединения эгоистов“» как некую форму угнетения [там же].

Многие исследователи отмечают, что ведущие теоретики анархизма не воспринимают индивидуальную свободу как непосредственно политическую цель [напр. Ryth Kinna цит. по Crowder 1991]. Более того, основные теоретики анархизма, такие как Кропоткин и Бакунин, зачастую относились с большим пренебрежением к ранним мыслителям-индивидуалистам вроде Уильяма Годвина и Макса Штирнера, для которых индивидуальная свобода была высшей ценностью. Кропоткин в своей статье «Анархизм» 1910 года, написанной для Британской энциклопедии, утверждает, что заключительный вывод такого рода индивидуалистического анархизма гласит, что цель всех высших цивилизаций состоит не в том, чтобы давать возможность всем членам общины развиваться примерно одинаково, но позволить определённым одарённым личностям «всесторонне развиваться», даже ценой счастья и существования подавляющего большинства людей...

Бакунин, ещё один передовой мыслитель-анархист, более прямолинеен в своей критике «индивидуалистической, эгоистичной, подлой и притворной свободы, разработанной школой Ж.-Ж. [Руссо] и другими школами буржуазного либерализма» [Dolgoff 1973]. Соответственно, многие теоретики высказывали предположение, что для анархистской позиции высшую социальную ценность составляют равенство и братство [Fidler 1989]. Другие теоретики, например, Хомский, придерживаются мнения, что анархизм — это просто «либертарное крыло социализма» [Chomsky цит. по Guerin 1970: xii], или же что «на самом деле анархизм — это синоним социализма» [Герен 2015: 20]. Адольф Фишер, один из мучеников бунта на Хеймаркете, приговорённый к смерти за участие в либертарном социалистическом бунте за восьмичасовой рабочий день, состоявшемся в Чикаго в 1886 году, заявлял, что «каждый анархист — непременно социалист, но не каждый социалист обязательно анархист» [цит. по Герен 2015: 21].

Хомский, Герен и некоторые другие теоретики анархизма выразили мнение, что для лучшего понимания анархизма следует рассматривать его как «либертарный социализм». Такое суждение получило поддержку в работе таких политологов, как

Дэвид Миллер, Барбара Гудвин и Джордж Краудер. Гудвин, к примеру, писала, что «социализм — это теоретический род, где марксизм — это один вид, а анархизм — другой» [Goodwin 1987: 91]. В свою очередь, Краудер пошёл ещё дальше, утверждая, что «с исторической точки зрения, классический анархизм правильнее было бы отнести к социалистической школе» [Crowder 1991: 1].

Безусловно верно, что самые влиятельные теоретики анархизма в новейшей истории, если исходить из развития и распространения анархических идей, принадлежали к социалистическому направлению в разнообразии анархистской мысли. Многие важнейшие идеи социалистической традиции предвосхитил Пьер-Жозеф Прудон (1809–1865), получивший известность как отец анархо-социализма. Впрочем, значительная часть положений анархо-социалистической мысли была разработана во второй половине XIX века, в особенности, Михаилом Бакуниным (1814–1876) и Петром Кропоткиным (1842–1912). Другие значимые анархисты, активисты и теоретики этого направления — Эррико Малатеста (1853–1932), Александр Беркман (1870–1936), Эмма Гольдман (1869–1940), а также более поздние его представители: Мюррей Букчин (1921–2006), Даниель Герен (1904–1988) и Ноам Хомский (род. 1928).

Помимо разнообразия расстановки акцентов внутри континуума «индивидуалистический — социалистический», в рамках широкого социалистического направления можно найти и отличительные особенности между разновидностями анархо-социализма, нашедших выражение в разных политических и исторических контекстах. Коротко представим пять основных разновидностей анархо-социализма: мютюэлизм, федерализм, коллективизм, коммунизм и синдикализм. Несмотря на концептуальную полезность этой классификации, не стоит забывать о том, что взгляды многих передовых теоретиков анархизма нередко объединяют в себе идеи из нескольких вышеперечисленных и отличных друг от друга традиций.

Мютюэлизм представляет собой базовое анархистское представление о том, что анархическое общество должно быть построено не на фундаменте иерархической, централизованной, авторитарной структуры вроде государства, а на основе обоюдно добровольных соглашений между индивидами. Вероятно, наиболее известным и уж точно одним из самых первых апологетов мютюэлизма был Пьер-Жозеф Прудон. Этот мыслитель, писавший в середине XIX века, представил проект общества, состоящего из кооперативных групп частных лиц, которые осуществляют обмен благами согласно их трудовой стоимости и пользуются правом получения даровых кредитов от «народного банка»(7). Последующее поколение анархистов критиковало Прудона за то, что он представлял интересы главным образом мелкой буржуазии и не рассматривал базовые вопросы общественного строя (классовую систему, промышленность и капитал). Действительно, в своих трудах Прудон нередко ужасался растущей угрозе массовой индустриализации и в духе романтизма выражал желание сохранить мелкую торговлю, мастерские ремесленников и надомное производство. Как бы то ни было, взгляды Прудона на частную собственность и его убеждение, что социальная гармония возможна только в обществе без государства, имели довольно сильное влияние и позднее получили развитие у ведущих анархистов, в частности, у Бакунина.

Федерализм, по сути, — логическое продолжение мютюэлизма. Федерализм описывает общественные и экономические способы организации между сообществами,

а не внутри них. Главная идея федерализма состоит в том, что общество, состоящее из добровольно организованных сообществ, будет координироваться сетью советов. Существенное отличие этой анархистской идеи от принципа демократического представительства заключается в том, что такие советы создавались бы спонтанно с целью удовлетворения определённых экономических и организационных потребностей сообществ. Таким советам не была бы присуща центральная власть и какая-либо бюрократическая структура. Делегаты советов не имели бы никакой исполнительной власти, их можно было бы немедленно отзывать. Этот же принцип развивал Прудон и его последователи; они любили приводить в пример международные системы координации железнодорожных путей, почтовых служб, телеграфов и операций по ликвидации катастроф, которые по своей структуре федералистские. Примечательно, что Прудон, Бакунин, Кропоткин и другие анархисты старательно пытаются показать, как федералистский порядок смог бы успешно обеспечить выполнение разных экономических функций, и эти попытки иллюстрируют тезис о том, что анархизм отнюдь не синонимичен беспорядку. Анархист Волин, живший в XX веке, разъясняет:

Речь идёт не об «организации» или её отсутствии, а о двух различных принципах организации. [...] Разумеется, анархисты утверждают, что общество должно быть организовано. Но эта новая, естественная и отныне возможная организация должна осуществляться в обществе свободно и, главное, снизу. Организационный принцип должен исходить не из заранее созданного центра, навязывающего свою волю всему обществу, а — отличие именно в этом — отовсюду и завершиться образованием координационных органов, естественных центров, призванных служить всему народу. Другой способ «организации», позаимствованный из прежнего общества угнетения и эксплуатации, лишь увеличил бы все пороки старой системы. Она могла бы существовать лишь с помощью новых уловок, обмана, насилия, угнетения и эксплуатации.

[цит. по Герен 2015: 62–63]

Таким образом, правильно воспринимать федерализм не столько как вид анархизма, но, согласно Уолтеру, «как неизбежный элемент анархизма» [Walter 1969: 175].

Коллективизм развивает вышеперечисленные положения, утверждая, что свободное и справедливое общество может быть установлено только через революцию рабочих, которые преобразуют производство, чтобы то строилось на основе коллективов. Многие важнейшие фигуры анархистского движения XX века — Бакунин и его соратники по I Интернационалу — фактически были коллективистами. С одной стороны, они противостояли более реформистским позициям мютюзелизма и федерализма, а с другой стороны, марксизму, который воспринимали как авторитарную революционную позицию.

Анархизм и марксизм

Наверное, именно коллективизм сочетает в себе наибольшее количество общих идей и принципов анархо-социализма и марксизма. Эта форма анархизма наиболее

тесно связана с марксистским социализмом в том, что основной упор делается на классовую борьбу и необходимость социальной революции. Тем не менее, имеются существенные различия между анархизмом и марксизмом. Большая часть политической теории Бакунина принимает форму критики Маркса. В частности, анархисты выступают против общего, централизованного управления экономикой и, конечно, государственного контроля над производством и верят, что свободного и бесклассового общества можно достичь без переходного периода диктатуры [Walter 1969: 176].

По большому счёту анархисты считают, что марксистское восприятие государства просто как инструмента в руках правящего экономического класса слишком узкое, поскольку такое восприятие скрывает основополагающую истину о том, что государства «обладают определёнными свойствами, только потому, что являются государствами» [Miller 1984: 82]. Если использовать структуру государства для достижения своих целей, революционеры, согласно анархизму, неизбежно воспроизведут все его отрицательные черты (коррупционную власть меньшинства над большинством, иерархическую, централизованную власть, законодательство и так далее). Так, анархисты, участвовавшие в I Интернационале, были чрезвычайно скептически настроены к идеям марксизма об «отмирании государства» (и, следует отметить, они проявили зловещую дальновидность).

Анархисты также утверждают, что стремление марксистов создать научную теорию социального изменения приводит к элитизму, при котором научная «истина» известна только немногим избранным, склонным требовать от масс некритичного восприятия этой «истины». В своей речи на съезде I Интернационала Бакунин раскритиковал Маркса, заявив следующее:

Когда провозглашена официальная истина — открытая сим учёным мужем в одиночку, научными методами — истина, утверждённая и навязанная всему миру с вершины марксистского Синая, — зачем ещё что-то обсуждать?

[цит. по Miller 1984: 80]

Основополагающим принципом анархистской позиции, напротив, служит вера в то, что структуру будущего общества никогда нельзя определить заранее. Создание гармоничного, свободного общества — это постоянный, динамичный процесс самосовершенствования, спонтанной организации и свободного экспериментирования. Придерживаясь этой точки зрения, мыслители революционного анархизма настаивали на том, что революция сама по себе — не предмет для научного понимания и её ход нельзя определить заранее. Они отдавали предпочтение органичному образу изменению общества. Бакунин писал:

Революция — естественное явление, а не результат действий нескольких личностей. Она не происходит по заранее составленному плану, а случается под влиянием неподконтрольных обстоятельств, которыми не может управлять ни один человек. Потому мы не намерены готовить тщательный план будущей революционной кампании. Мы оставляем эту ребяческую затею тем, кто верит, что через единоличную диктатуру можно эффективно достичь освобождения человечества.

[Dolhoff 1972: 357]

Именно в контексте такой позиции анархисты последовательно опровергали обвинения в утопизме — обвинения, предъявляемые как правыми критиками, так

и ортодоксальными марксистами. В последующих главах мы обсудим этот вопрос детальнее.

Анархо-коммунизм подразумевает, что продукты труда должны быть коллективной собственностью и распределяться согласно принципу «от каждого по способностям, каждому по потребностям». Анархисты, которые называли себя анархо-коммунистами (в частности, Кропоткин, Малатеста, Беркман и Рокер), разделяли коллективистскую критику марксистского социализма, но отрицали идентичность «коллективиста», будучи ориентированными на более широкие и радикальные взгляды, предполагающие полный отказ от системы формирования цен и оплаты за труд. Большинство движений революционного анархизма были в действительности коммунистическими, если принимать во внимание принятые ими принципы экономической организации. Наиболее яркий пример — анархические коммуны, созданные во время гражданской войны в Испании.

Анархо-синдикализм — направление анархистской мысли, которое уделяет приоритетное внимание труду. Это движение утверждает, что профсоюзы как абсолютное воплощение рабочего класса должны образовывать базовую структуру для реорганизации общества. Разумеется, синдикалистское видение значительно пересекается с коллективистским или коммунистическим направлением анархизма, однако исторически анархо-синдикализм как движение тесно связан с развитием французского синдикалистского (т. е. профсоюзного) движения в конце XIX века. Поскольку анархо-синдикалистская позиция подчёркивает важность управления экономикой и средствами производства рабочими, его сторонники чаще всего менее индивидуалистичны в своих воззрениях.

Становится совершенно очевидно, что люди довольно разных политических взглядов в то или иное время называли себя анархистами. Таким образом, как отмечает Уолтер, нет ничего удивительного в том, что «люди, для которых принципиально значимо отрицание власти, как правило, приходят к бесконечным разногласиям» [Walter 1969: 172]. Тем не менее из вышесказанного следует несколько общих положений:

1.

Все анархисты разделяют принципиальное отрицание государства и его институтов, но тем самым они:

1.

Не отрицают идею социального устройства общества или порядка *как таковую*;

1.

Не обязательно считают свободу — в особенности, индивидуальную свободу — первостепенной ценностью и основной целью социальных изменений, а также

1.

Не предлагают никаких «проектов» будущего общества.

Как рассматривалось ранее, именно работы анархо-социалистов составляют большую часть теоретической базы анархистской позиции. Точно так же мыслители именно этой традиции анархизма пришли к наиболее интересным выводам о взаимосвязи между образованием и социальными изменениями. Таким образом, в дальнейшем я буду ссылаться прежде всего на традицию социального анархизма и связанные с ней философские и педагогические идеи.

Однако, принимая такой подход, я ни в коем случае не хочу заретушировать разногласия и очевидные противоречия, имеющиеся в анархистской теории. Эти разногласия, пожалуй, составляют неизбежные исторические последствия того факта, что

с одной стороны, они выступают наследниками всевозможных утопических, религиозных сект милленариев, которые верили в приближение конца света и с уверенностью ожидали, что «труба вострубит, а мы изменимся вдруг, во мгновение ока» [...] С другой стороны, они — дети века рационализма [...] Это люди, которые веруют в разум и прогресс, в ненасильственное убеждение, ограниченное одной только логикой. Анархизм — это и религиозное верование, и рациональная философия...

[Joll 1979: x]

Я приведу доказательства того, что, по сути, именно эти противоречия делают анархистскую традицию такой захватывающей и насыщенной философскими идеями. Более того, попытки разрешения и понимания этих противоречий и есть часть процесса осмысления анархических идей по вопросу образования.

Анархизм, философия образования и сомнения либералов

На первый взгляд, попытки создать анархистскую философию образования могут показаться читателю делом неблагодарным (хотя, вероятно, представляющим интерес для академических кругов) или даже бесполезным в практическом или философском плане.

Этому есть несколько причин. Некоторые из них касаются жизнеспособности анархизма как политической идеологии, иные непосредственно относятся к возможным последствиям применения такой идеологии для образования.

Что касается первой группы сомнений, многие из них прямо или косвенно включают в себя предположения, что анархизм якобы утопичен. Этот привычный способ аргументации, включающий в себя обвинения в утопизме со стороны классических марксистов и скепсис современных либеральных теоретиков, можно разбить на несколько отдельных вопросов. Как правило, большинство критиков обращают внимание (часто косвенно) на один из следующих пунктов:

1. Совместимы ли между собой разные ценности, присущие анархистской теории? Многие современные либеральные теоретики — например, те, кто работают с понятием личной автономии, — утверждают, что свобода в этом понимании несовместима с идеалом анархического сообщества. Точно так же идея, что индивидуальная свобода и социальное равенство — это взаимоисключающие понятия, представляет собой почти что неотъемлемую часть неолиберальной философии. Используя именно эти тезисы, некоторые критики утверждают, что анархизму как политической теории не хватает внутренней согласованности [Taylor 1982].

2. Возможно ли воплотить в жизнь анархистское видение идеального общества с учётом человеческой природы? Этот вопрос можно разбить на два: а) вопрос внутренней согласованности: не противоречит ли идеал анархического общества человеческой природе в понимании анархистов? б) вопрос внешней состоятельности: реализуем ли идеал анархического общества, учитывая наши знания о человеческой

природе? Второе направление критики неизбежно ставит под сомнение анархистские представления о человеческой природе — представления, которые, как мы обсудим далее, воспринимаются неоправданно оптимистичными по сравнению с более пессимистичным взглядом, согласно которому человек в своей сущности эгоистичен и склонен к соперничеству и поэтому не способен поддерживать существование общества, выстроенного по анархическим принципам.

3. Может ли анархизм существовать в крупных масштабах в условиях современного индустриального мира? Эта критика направлена на проблемы переноса анархических идей о самоуправлении и социальной организации, основанной на взаимопомощи и неиерархичности, в мир индустриального капитализма, глобальной экономики и транснациональных корпораций. Другими словами, если два предыдущих пункта касаются непосредственно реализуемости, становления и сохранения анархического сообщества, этот пункт в большей мере затрагивает проблему отношений между сообществами.

Из этого короткого обзора становится понятно, что анархистская концепция человеческой природы — это ключевой момент для понимания большей части анархистской мысли и способности ответить на критику в адрес анархизма как политической теории. К тому же, эта концепция — важный элемент анархистского подхода к образованию.

Сформулировать критику анархической мысли в области образования достаточно сложно, потому что педагогическим идеям, сформировавшимся в анархистской теории, посвящено очень мало трудов с систематическим философским подходом. Очевидно, существует множество вариантов влияния анархистской теории на наши идеи об образовании. Причём и на политическом уровне (т. е. в вопросах обеспечения и контроля образования), и на содержательном уровне (т. е. в вопросах учебного плана, базовых ценностей и целей образовательного процесса), и на метауровне (т. е. в вопросах о моральном обосновании образования в принципе). Вопреки дефициту философской литературы на эту тему, неформальные замечания от философов образования в адрес работ вроде моей означают, что их недоверие — помимо того, что оно указывает на упомянутый серьёзный скепсис по поводу перспективности анархизма как политической программы — отражает следующие проблемы:

1. Анархисты ставят под сомнение концепцию власти, и на первый взгляд, это само по себе разрушает базовое допущение о легитимности и ценности образования как цели для приложения человеческих усилий. Если анархисты отрицают власть и иерархии, тогда возникает вопрос: возможно ли создать чёткую теорию образования с учётом анархистских идеалов? Таким образом, принимая во внимание этот вопрос, концепция власти и её интерпретации внутри анархистской традиции требуют дальнейшего изучения.

2. Одна из главных позиций анархизма — непринятие государства — сама по себе противоречит идее о всеобщем образовании, которая стала неявным допущением во всех современных философских прениях на тему образования. Этот вызов либеральному идеалу всеобщего обязательного государственного образования выражен как косвенно, в анархистской критике централизованного государства как способа социального устройства, так и напрямую, в анархистских трудах, начиная с классической критики Уильяма Годвина против государственного контроля над

образованием в его книге «Исследование о политической справедливости» (1793). Конечно, аргумент анархистов в пользу упразднения централизованного государства основывается на приверженности к определённым ценностям и их особом понимании, соответственно, к особенному взгляду на человеческую природу. Если принимать эти ценности и отказываться считать либеральное демократическое государство наилучшей структурой для общества, то возникает вопрос: какая структура заменит предыдущую? Будут ли проще прививать и сохранять эти самые ценности именно при альтернативных условиях и порядке?

3. Хотя анархисты — как будет показано ниже — выступают за решительно либертарный подход к образованию, их взгляды обязательно подразумевают видение социальных изменений (кто-то добавит, утопическое по своей сути). Если анархическое образование должно соответствовать анархическим принципам, тогда возникает следующая дилемма: либо образование должно быть совершенно лишено принуждения и не допускать передачи какого бы то ни было набора ценностей — но тогда как оно должно принести желаемые социальные изменения? — либо оно должно включать учебный план, открыто нацеленный на внедрение идей желаемого общественного строя — а этот вариант уже не соответствует идеалам либертарного проекта. И действительно, если анархистская позиция совпадает с либертарной, то не является ли неэтичным с анархистской точки зрения любое образовательное вмешательство? Этот вопрос поднимает проблемы внутреннего и внешнего характера: внутренняя проблема связана с совместимостью стратегической программы образования и либертарного видения мира в целом; внешняя проблема, в свою очередь, связана со сложностью примирения нормативного (и, возможно, утопического) видения с либеральным стремлением к автономии.

Чтобы разрешить эти во многом взаимосвязанные проблемы, важно разобраться в системе актуальных с философской точки зрения понятий в анархистской мысли и понять основные причины отрицания анархистами идеи государства. Тогда возникает следующий вопрос: получим ли мы качественно отличный образовательный подход или даже философски аргументированную пользу, просто заменив государство, например, коммунами?

Далее важно прояснить, каким образом анархические идеи об образовании связаны с анархическими ценностями и идеалами, после чего обозначить анархистское понимание роли образования в достижении социальных перемен. Важная часть такой задачи — это провести различие между анархической педагогической практикой и другими либертарными подходами в их широком понимании, что мы и сделаем немного позже.

Задача следующих глав книги состоит в анализе философских обоснований центральных концепций анархизма и в формулировке чёткого видения образования, возникающего из анархистской мысли. В частности, я рассмотрю вопрос, действительно ли анархисты относятся к образованию в первую очередь как к средству достижения политической цели становления анархического общества.

В ходе этого анализа я попытаюсь установить, сильно ли отличается анархистская позиция по вопросам образования от других позиций и может ли она привнести что-то новое в общеполитические прения о сущности и роли образования.

Как было упомянуто ранее, нельзя начинать отвечать на любой из этих вопросов без точного понимания анархистской концепции человеческой природы. Это понятие является центральным и когда анархизм обвиняют в утопичности, и когда определяется роль образования в процессе социального изменения. Можно утверждать, что любая философская теория о природе и роли образования в обществе включает в себя, как минимум косвенно, допущения о человеческой природе. В таком случае, наша ключевая задача — это раскрыть анархистское понимание человеческой природы и назвать ценности, ассоциируемые с ним. Эта задача относительно проста, так как несколько ведущих теоретиков анархо-социализма (например, Кропоткин) подробно рассматривают в своих работах вопросы, связанные с человеческой природой.

Разобраться же в других проблемах образования будет немного сложнее. Теоретики анархизма, которые затрагивали тему образования, делали это довольно несистематично и зачастую отрывочно, поэтому эта книга по большому счёту представляет собой реконструкцию их позиции.

Можно объединить оба упомянутых блока вопросов в один: имеет ли какое-либо непосредственное влияние на педагогический потенциал анархизма вопрос о (не)реалистичности последнего как политической идеологии? Другими словами, если кто-то сможет доказать, что анархистское видение свободного, равного и гармоничного общества безнадежно нереалистично, умаляет ли это способность идеи такого общества играть роль движущей силы в педагогической мысли и практике? Я надеюсь предложить некоторые ответы на эти метавопросы в ходе обсуждения философской перспективы образования, изложенной в теории анархизма.

Либерализм и либеральное образование

Для того, чтобы создать связную структуру для обсуждения, я буду использовать так называемую либеральную теорию образования как основной ориентир для значительной части нашего сравнительного анализа. Помимо методологических принципов, такой подход целесообразен по нескольким другим взаимосвязанным причинам. Во-первых, как отмечает Энтони О’Хиэ [1981], многие важнейшие идеи либерального образования стали настолько популярными, что их воспринимают практически как аксиому в рамках теории и практики образования. Как замечают многие теоретики, либерализм как политическая теория достиг настолько беспрецедентного влияния, по крайней мере на Западе, что в определённом смысле «от новых правых консерваторов до социал-демократов — видимо, мы все теперь либералы» [Bellamy 1992: 1]. Это едва ли не удивительно, если считать, что «либеральные идеалы и политические взгляды сформировали государства, социальные и экономические системы XIX века, создав институциональные рамки и ценности, которые определяют жизнь и мышление большинства жителей Запада» [там же]. Поскольку это имеет место, ключевые ценности либеральной теории лежат в основе современного философского дискурса о роли, целях и сущности образования, а многие участники этого дискурса принимают как должное то, что рассматриваемое в рамках дискурса понятие образования означает образование в либеральном государстве (и

подконтрольное ему). К тому же, анархистскую теорию как традицию XIX века часто наиболее интересно и конструктивно рассматривать в сравнении с другими традициями либерализма XIX века, с которыми она тесно переплетена. Так, некоторые комментаторы (в частности, Хомский) утверждают, что анархизм стоит понимать как логическое развитие классического либерализма. Я рассмотрю это утверждение позже. Если толковать анархические идеи как вариант либерализма, то мы можем предложить такой анархистский взгляд на образование, который удастся включить в парадигму либерального образования и который поможет рассмотреть его в новом ракурсе.

Чтобы определить важные темы для последующих рассуждений, я обращусь к краткому описанию ключевых идей либерализма и либерального взгляда на образование.

Прежде чем перейти к попыткам определить феномен, что понимается под термином «либеральное образование», имеет смысл кратко рассмотреть некоторые общепринятые базовые положения либерализма как политической теории и указать, как эти положения стали ассоциироваться с определёнными педагогическими идеями.

Либеральная теория

Некоторые теоретики заявляют, что либерализм, по сути, не представляет собой единую, согласованную доктрину, это «неоднородный, изменяющийся и зачастую нестабильный набор доктрин, объединенных в одну „семью“...» [Flathman 1998: 3]. В действительности можно провести различия (внутри этой «семьи») между довольно разными взглядами: к примеру, главное отличие между философским, или нейтраллистским (8) либерализмом (это направление наиболее ярко представлено работами Джона Ролза, Рональда Дворкина, Фридриха Хайека и Роберта Нозика) и «либеральным коммунитаризмом» (термин введён Ричардом Беллами), нашедшего отражение в работах Майкла Уолцера и Джозефа Раза. Мы можем выделить несколько основополагающих идей или, выражаясь словами Эндрю Гоулда, «стремлений», присущих всем видам либерализма:

1. Приверженность к конституционному парламентскому государству как предпочтительной форме политического правления. Эта идея развилась из отрицания монархизма и отражает мнение, что на смену власти монархов и их представителей должны прийти предсказуемые процессы рационального принятия решений, установленные писанными законами.

2. Приверженность к индивидуальным свободам, провозглашённым и защищаемым конституциями.

3. Разумный эгоизм и убеждённость, что такой эгоизм может приносить общественную пользу, если такая личная выгода преследуется в рамках свободного рынка. Соответственно, расширение рынков, как правило, входит в список целей либеральной теории, хотя практически все современные либеральные теоретики признают необходимость некоторого регулирования рынка.

[Gould 1999]

В своём обзоре современной либеральной мысли Мейра Левинсон предлагает перечень положений либерализма, подобный предложенному Гоулдом, но добавляет в качестве ещё одного принципа «принятие — и гораздо реже охотное принятие — глубинного и неискоренимого плюрализма современного мира» [Levinson 1999: 9]. Джон Кекс, приверженец более консервативных взглядов, выражает указанные либеральные идеи посредством отрицания: «Важнейшее значение для либерализма имеет моральная критика диктатуры, произвола власти, нетерпимости, репрессий, преследований, беззакония и давления закоренелых догм на индивидов» [Kekes 1997: 3].

Заявляя, что индивид, его свободы и права — главные составляющие либеральной теории, Джон Кекс ссылается на классическую позицию Джона Локка, согласно которой единственно разумным оправданием государства может служить то, что права индивидуума именно государством защищаются лучше, чем любой другой структурой. Находятся и теоретики (в частности, Уилл Кимлика), полагающие, что, хоть либерализм и выступает в первую очередь за индивидуальную свободу и собственность, для него важны культурный и коллективный контекст, которые «обеспечивают условия для личностного развития и также формируют цели и возможности для их достижения». Однако кажется разумным принять, что в своей основе либерализм — это доктрина, для которой, как выразился Гоулд, «интересы индивидов превыше всего».

Неслучайно либеральные взгляды часто ассоциируются с отстаиванием ценности личной автономии. Некоторые теоретики утверждают, что автономия составляет главную ценность для либеральных теорий, — и даже, как утверждает Джон Уайт, для нейтралистского либерализма (который предполагает, согласно Дворкину, что государству не следует отдавать предпочтения никакой концепции хорошей жизни) — что «превращается в скрытый перфекционизм в угоду автономии» [White 1990: 24]. Кекс тоже отмечает, что «исключительная важность, которую либерализм отводит индивиду, значительно усиливается кантианской идеей автономии» [Kekes 1997]. Мейра Левинсон идёт ещё дальше, заявляя: «Либеральные принципы находят своё обоснование в апеллировании к ценности автономии личности» [Levinson 1999: 6].

Таким образом, идеал автономного индивида — личности, которая размышляет и свободно выбирает из множества вариантов своё понимание блага — оправдывает установление либеральных свобод и прав, а также институтов, обеспечивающих эти права, и, следовательно, такой идеал культивируется в условиях либерального государства. Этот взгляд часто дополняется мнением, что, когда человек автономен, он в некотором смысле реализует свой основополагающий человеческий потенциал. В своём классическом либеральном тезисе Дж. С. Милль утверждает:

Тот, кто позволяет обществу или своему положению в нём влиять на выбор того или иного образа жизни, не имеет надобности ни в каких других способностях, кроме обезьяньего умения подражать. Тот, кто сам выбирает, как жить, задействует все свои способности.

[Mill 1991: 65]

Вот почему неудивительно, что многие философы образования, работающие в либеральной традиции, избрали центральной целью или ценностью образования именно автономию, полагаясь при этом на утверждение, что всякий вправе опре-

делять и руководствоваться собственным представлением о хорошей жизни. На политическом уровне это означает, что в условиях либерального государства национальная система образования должна воздерживаться от утверждения директивных программ, которые продвигают определённое видение хорошей жизни. На содержательном уровне постулат о праве выбора каждой личности нередко подразумевает (явно или неявно) такое понимание человеческой природы, которое подчёркивает в первую очередь важность способности к рациональности, необходимой для реализации автономии; поэтому соответствующий учебный план должен быть заточен под развитие именно этих способностей.

И всё-таки, даже если согласиться с Левинсон и другими теоретиками в том, что автономия — обязательный компонент современной либеральной теории, это, конечно же, не значит, что либерализм — единственная политическая теория, поддерживающая ценность автономии. В действительности, автономия может — и, как утверждает Джон Уайт, должна — сама по себе восприниматься как человеческая ценность (например, с точки зрения утилитаризма, кантианской морали или понятия личного благополучия).

Таким образом, можно вслед за либералами признавать важность автономии личности, но при этом ставить под сомнение необходимость либерального демократического государства и его институтов. А также можно вслед за анархистами утверждать, что альтернативный общественный и политический строй больше подходит для стремления к автономии и созданию условий для неё.

Чтобы изучить эту позицию, на следующих страницах этой книги я рассмотрю анархистское понимание автономии, сравню его с либеральным и выясню, согласуется ли анархическая идея общины как основы общественного устройства с ценностью автономии личности. Может ли отказ от структуры либерального, демократического государства помочь по-новому взглянуть на философские проблемы, обычно связанные с ролью и сущностью образования внутри либерального контекста?

Либеральное образование

Понятие «либеральное образование», как упоминалось выше, логически связано с либерализмом как таковым в силу того, что базовые ценности, принятые в либеральном образовании, повторяют основные положения либерализма. Более того, эта связь имеет очевидные исторические и политические измерения, ведь идея гуманитарного, всеобщего образования получила развитие в связи с ростом влияния либерализма как политической теории. Впрочем, нельзя не упомянуть о систематической работе, проделанной ведущими философами образования. Особенно активно работа велась в 1960–1970 годах, когда философы разрабатывали последовательную аналитическую систему положений, составляющих понятие «либеральное образование». Вдобавок к вышеупомянутым пунктам, исследование этой системы приводит нас к следующим идеям.

Философы либеральной традиции, начиная с Ричарда Питерса, особенно выделяют идею неинструментальности в качестве центральной для философии либерального образования. Согласно Питерсу, «традиционно необходимость в либеральном

образовании выдвигалась как протест против ограничения объёма знаний, которое устанавливали, чтобы обучение служило определённым внешним целям: последующему производству материальных благ, получению работы или выбору профессии» [Peters 1966: 43]. Аналогично, Пол Хёрст, в своей классической работе [Hirst 1972] отмечает, что по сути либеральный идеал образования — это образование неутилитарное и непрофессиональное. Также Хёрст выделяет понятие разума и ментальное развитие личности как основные характеристики либерального образования. В такой концепции человеческой природы личностный потенциал главным образом реализуется в развитии разума.

Когда мы говорим о внутренних целях образования, мы подразумеваем, что определённая цель «сама по себе присуща тому, что мы называем образованием. То есть мы не назовём личность „образованной“, если она развивалась вне заданного курса» [Peters 1966: 27]. Так, например, задача развития интеллекта могла бы быть внутренней целью, ведь она включена в концепт образования, принятый нами в качестве нормативного. И наоборот, представлять целью образования увеличение производительности экономики — значит выходить за рамки принятого концепта образования. Следовательно, такую цель можно считать внешней. В последние несколько лет такое классическое либеральное восприятие образования сильно критиковалось [напр. Kleinig 1982]. Левинсон в своей последней книге *The Demands of a Liberal Education* («Требования либерального образования») довольно пренебрежительно высказывается о позиции Питерса и его концепте образования как логически связанного с идеей объективно полезной деятельности. Заявляя, что это утверждение попросту ошибочно [Levinson 1999: 3], Левинсон всё же упускает один момент, который носит исключительно аналитический характер: представление человека о конкретных целях образования как полезных и стоящих изначально встроено в его понимание цели и сущности образования. Точнее, оно встроено в конкретное понимание того, что значит быть образованным. Джон Уайт и другие теоретики несомненно могут оказаться правы, указывая на то, что представление об образовании как процессе, обладающим внутренними задачами (а эта концепция взята за основу большей части либеральной традиции образования) противоречит восприятию образования как процесса, обладающего внешними задачами — например, экономическими. Так, можно возразить — разумеется, не без упрощения — что цели, типичные для либеральной традиции образования (автономия, осмысленность, глубокое и критическое понимание человеческого опыта и т. д.), могут находиться в серьёзном противоречии с внешними задачами образования. В особенности это касается «экономических» задач: например, подчинение власти, специальное образование и получение особых навыков, некритическое отношение к общественно-экономическому статус-кво.

Как отмечает Джон Уайт [White 1982], либерально-аналитическая традиция философии образования — в отличие от более циничной марксистской традиции — основывается на вере в то, что можно «нейтрально», логически проанализировать составные части концепта «образования». Хотя в последние годы этот аналитический проект подвергался резкой критике, аналитическое различие между внешними и внутренними целями образования, по-видимому, практически стало общепринятым в современной философии образования. К тому же, такой анализ стал полезным

концептуальным инструментом для демонстрации конкретных различий в акцентах между разнообразными позициями по вопросу сущности и роли образования.

Теперь я перейду к обсуждению некоторых ключевых идей анархистов, чтобы приступить к изучению потенциального влияния таких идей на образование, особенно в контексте либеральной традиции. В этом рассуждении, придерживаясь результатов предыдущего анализа, я ставлю целью установить, приводит ли анархистская позиция к философской концепции образования, которая отличалась бы от концепции либеральной мысли. И здесь неизбежно возникнет вопрос: может ли анархизм пониматься как продолжение либерализма или он качественно отличается от последнего? Следовательно, мы сможем определить: бросает ли анархистская позиция вызов базовым ценностям либеральных педагогических идей? Сможет ли рассмотрение анархистской традиции расширить наши философские представления, что в итоге поможет нам глубже понять проблемы образования?

7 «Народный банк» — обменный банк, призванный, по задумке Прудона, установить в обществе равенство и справедливость. Банк принимал бы от товаропроизводителей товары и выдавал бы им трудовые талоны, «рабочие деньги», которые свидетельствовали бы количество труда, затраченного на изготовление товара. За эти «рабочие деньги» товаропроизводитель и получал бы в банке ему нужны другие товары. — Прим. пер.

8 Нейтралистский либерализм строится на основе идеи плюрализма, уважения самобытности разных культур и права личности на её собственные жизненные предпочтения. В отличие от классического либерализма, отвергает идею принудительного распространения самих либеральных принципов жизни.

Глава 2. Анархизм и человеческая природа

В первой главе мы увидели, что много направлений критики в адрес анархизма как жизнеспособной идеологии и, соответственно, устойчивой философской основы для разработки педагогических идей тесно связаны с концепцией человеческой природы. Поэтому эта глава посвящена изучению анархистской позиции относительно человеческой природы и ставит целью ответить на эту критику, а также осмыслить роль образования в анархистской мысли.

Многие критики отвергают анархизм как связную, серьёзную политическую теорию именно из-за того, что анархистское видение человеческой природы, по их утверждению, нереалистично или наивно. Так, например, Макс Белофф [1975] указывает на то, что анархизм

основывается на фундаментальном непонимании человеческой природы, на недоказанном предположении, что при условии полного отсутствия ограничений или, наоборот, при условии материального изобилия, гарантированного коммунизмом, человеческие общества, где свобода отдельного человека осуществляется в согласии со свободой всех граждан, могли бы существовать без какого-либо элемента принуждения.

Аналогично Джонатан Вольф, рассматривая анархизм в своей работе *Introduction to Political Philosophy* («Введение в политическую философию») утверждает, что «такая уверенность в природной благонамеренности человека кажется крайне утопичной» [Wolff 1996: 34].

Как мы увидим, подобные утверждения основываются на неверном понимании анархистского взгляда на человеческую природу и его влияния на анархистский социальный идеал. Чтобы продолжить анализ, важно точно установить, на каких положениях основывается анархистское понимание человеческой природы, какую роль отводит теория анархизма этому пониманию, как оно соотносится с родственными идеями либеральной традиции и какое влияние оно потенциально оказывает на образование.

Так, цель этой главы — изучить, каким образом определённая концепция человеческой природы используется для подкрепления той или иной теории. Биху Парех замечает, что, несмотря на то, что концепт человеческой природы «один из самых старых и самых влиятельных в западной философии» [Parekh 1997: 16], на протяжении всей истории философии не было выработано единого мнения о действительном значении этого термина. Парех предлагает минималистичное определение человеческой природы, подчёркивающее не только универсальные константы человеческого существования, но также «способы их творческой интерпретации и включения в процесс человеческого самоопределения и самопознания» [там же: 26]. Данное им

определение оспаривает базовое предположение о существовании очевидного различия между природой и культурой, т. е. между «присущим человеку изначально и тем, что было им создано», — предположение, характерное для всех классических теорий человеческой природы [там же: 17]. Я склонна согласиться с этим автором в том, что концепт «человеческой природы» по своей сути проблематичен и его использование в философских прениях может иметь нежелательные последствия, поскольку некоторые стороны занимают антиисторическую позицию и отрицают культурную обусловленность человеческого опыта и характера. Но всё же в настоящем контексте важна методологическая роль, которую концепт человеческой природы играет внутри философских позиций. Как отмечает Парех, философы используют этот концепт для трёх целей: «определить, кто является человеком; объяснить поведение человека и определить, как человек должен жить и вести себя». Самые важные для нас цели — вторая и третья.

В контексте философии образования Энтони О’Хиэ солидарен с Парехом: «Человеческая природа — это не просто нечто данное. Это нечто, что мы можем преобразовать с учётом того, как мы воспринимаем себя и других». Согласно трактовке О’Хиэ, философия образования включает в себя анализ «ценностей и представлений конкретного человека о том, какими должны быть люди» [O’Hear 1981: 1] и его понимания «идеального общества». С учётом взглядов О’Хиэ становится ясно, что понятие общей человеческой природы может быть полезным концептуальным инструментом в том смысле, что выделение отдельных характеристик, достоинств или возможностей как специфических свойств человека часто играет важную методологическую роль в философской оценке нормативных позиций в отношении образования.

В теории анархизма, для которой центральный, вдохновляющий идеал — это свободное общество, основанное на взаимной кооперации, децентрализации и самоуправлении, концепт универсальной человеческой природы используется для того, чтобы продемонстрировать жизнеспособность такого социального идеала. И всё-таки, вопреки мнению многих критиков [напр. May 1994], анархисты не разделяют упрощённую, наивно оптимистическую точку зрения относительно человеческих наклонностей и свойств, как и не верят в то, что будущее анархическое общество будет свободно от всех социальных конфликтов. Они также не обходят вниманием сложные философские вопросы, связанные с идеей универсальной человеческой природы, как мы увидим ниже.

Человеческая природа в анархо-социалистической теории

В своём подробном исследовании анархистских взглядов на человеческую природу Морленд [1997] отмечает, что оба передовых теоретика анархо-социализма, Прудон и Бакунин, понимают человеческую природу как изначально двойственную и признают наличие у человека и склонности к эгоизму, и склонности к социальности, к альтруизму. Вот как красочно Бакунин выразил эту позицию: «[У человека есть два] противоположных инстинкта: эгоизм и общественность <...>. В своём эгоизме

он свирепее самых кровожадных зверей, и в то же время — куда больший социалист, чем пчёлы и муравьи» [Bakunin, цит. по Maximoff 1953: 147].

Схожее представление о человеческой природе наблюдается в работах теоретика социального анархизма Кропоткина. Этот автор приложил больше усилий для разработки системной теории человеческой природы, чем любой другой анархо-социалист. Большинство сочинений Кропоткина — прежде всего его монументальный труд «Взаимопомощь как фактор эволюции», написанный до того, как Кропоткин стал ассоциироваться с анархистским движением — можно интерпретировать как аргумент против радикальной версии социального дарвинизма, которую теоретики вроде Хаксли используют в качестве оправдания капиталистической системы, возводящей принцип свободной конкуренции между людьми в ранг позитивной добродетели [Hewetson 1965]. Кропоткин стремился показать, что упрощённое понятие «выживание сильнейших» — результат неверной интерпретации теории эволюции, и что сам Дарвин ссылался на социальные качества человека как на неотъемлемый фактор его выживания в процессе эволюции. Современные теоретики отмечают, что «для большинства из нас дарвинизм не имеет ничего общего с кооперацией и чувством общности в природе» [Nisbet 1976: 364]. Однако в книге «О происхождении видов» часто упоминается «социальная природа» человека, которая, по утверждению Дарвина, «с самого начала побудила человека жить в тесно сплочённых общинах, где коммунальные мотивы во многих случаях стоят даже выше, чем инстинкт самосохранения» и без которой с высокой степенью вероятности «эволюция человека, какой мы её знаем, никогда бы не произошла» [там же: 368]. Когда другие авторы игнорируют этот явный акцент в работе Дарвина, то позиция под названием «социальный дарвинизм» сводится, по словам Нисбета, к «воспеванию необходимости состязаться и конфликтовать в социальной сфере» [там же: 364]. Соответственно, можно увидеть логику в попытке позиционировать кооперацию как фундаментальный принцип природы, чтобы продвигать анархистский идеал общества, основанный на кооперации и коммунизме (9).

Однако именно из работы Дарвина «Происхождение человека и половой отбор» Кропоткин почерпнул большой объём данных для своей работы, ссылаясь на следующее объяснение Дарвина:

В бесчисленных животных сообществах борьба за существование между отдельными членами этих сообществ совершенно исчезает, и как вместо борьбы является содействие (кооперация), ведущее к такому развитию умственных способностей и нравственных качеств, которое обеспечивает данному виду наилучшие шансы жизни и распространения.

[Kropotkin 1972: 28; Кропоткин 1907: 14]

Взгляды Кропоткина основываются не только на его интерпретации Дарвина, но и на его собственном обширном исследовании поведения животных, которое он провёл вместе с коллегой-зоологом. В результате в 1902 году была опубликована книга «Взаимопомощь как фактор эволюции». Хотя некоторые критики ставят под сомнение аспекты методологии Кропоткина, современные антропологические исследования скорее подтверждают его базовый тезис о том, что принцип социальной кооперации с давних пор характерен для человечества и других видов. Предположительно, этот принцип предвосхищал период, когда главенствующую роль начнёт

занимать семья. Хрестоматийным свидетельством приоритета «взаимной помощи» [термин ввёл в оборот биолог Карл Кесслер — Morland 1997: 132] как фактора эволюции видов животных стали муравьи. Для этого примера важно, что, хотя агрессивная борьба за выживание между видами не исчезает, внутри сообщества муравьёв преобладают взаимопомощь и кооперация. Кропоткин пишет: «Муравьи и термиты отrekliсь, таким образом, от „Гоббсовой войны“ и только выиграли от этого» [Kropotkin 1972: 36; Кропоткин 1907: 25–26].

Кропоткин не отрицает тезис Дарвина о принципе борьбы как главной движущей силы эволюции. Однако он делает акцент на существовании двух вариантов этой борьбы: борьбы организма против организма за ограниченные ресурсы (такой вариант особенно подчёркивал Хаксли) и борьбы организма за существование в зачастую враждебной среде. Последний вид борьбы Дарвин называл метафорическим. По выражению Гоулда,

Организмы должны бороться за сохранение тепла, за выживание при внезапной и непредсказуемой опасности в виде огня и шторма, выдерживать суровые периоды засухи, снегопада или мора. Такие формы борьбы между организмом и окружающей средой наилучшим образом осуществляются членами одного вида посредством взаимной помощи.

[Gould 1988: 4]

Рассматривая два указанных способа борьбы за существование, Кропоткин в конечном счёте выделяет принцип взаимной помощи как более значимый с точки зрения эволюции, поскольку именно этот принцип «способствует развитию таких привычек и свойств, которые обеспечивают поддержание и дальнейшее развитие вида при наибольшем благосостоянии и наслаждении жизнью для каждой отдельной особи и, в то же время, при наименьшей бесполезной растрате ею энергии, сил» [Kropotkin 1972: 30–31; Кропоткин 1907: 18]. Морленд подытоживает выводы, полученные Кропоткиным из обилия доказательств, собранных в ходе наблюдений за животным миром: «Проще говоря, жизнь в обществах создаёт условия для выживания» [Morland 1997: 135].

Разумеется, довольно проблематично пытаться делать выводы о поведении человека, исходя из доказательств, собранных в царстве животных. Тем не менее, тот же Дарвин, чьи методы Кропоткин явно использовал как образец, считал, «что явления, которые так часто можно обнаружить у животных [...], чрезвычайно универсальны среди людей» [Nisbet 1976: 368]. Более того, Кропоткин собрал множество доказательств предрасположенности человеческого общества к спонтанной кооперации и взаимной помощи. К этим доказательствам мыслитель часто обращался на страницах своих последующих анархистских трудов. Современные анархистские авторы очень любят ссылаться на случаи взаимопомощи и добровольной кооперации в действии на примере ассоциаций спасателей, европейской системы железных дорог, международной почтовой службы. Несмотря на ограниченность таких примеров, мне кажется, что здесь Кропоткин преследовал чисто методологические цели: если кто-то желает доказать жизнеспособность анархического общества, достаточно указать, что склонность к содействию на добровольной основе имеет прецедент в истории и эволюции. Так можно прийти к выводу, что подобное общество нельзя назвать совершенно недостижимым. Кроме того, согласно Баркли, «некоторые кри-

тикуют анархизм за то, что его единственным основанием является своеобразный приоритет моральных обязательств или добровольной кооперации. Однако, по сути, демократия тоже отчасти зиждется на том же основании» [Barclay 1990: 130]. Далее я рассмотрю, в какой степени Кропоткин и другие теоретики анархизма опираются на эти принципы как на основополагающую силу для формирования и обеспечения функционирования анархического общества. Также будет установлено, насколько они признают необходимость институциональных рамок и социальных реформ.

Остаётся актуальным вопрос о том, понимал ли Кропоткин принцип взаимной помощи только как ключевой аспект человеческой психики. Морленд предполагает, что в ходе эволюции взаимопомощь, по сути, стала своего рода «психологическим двигателем», необходимым для нашего осознания себя как социальных существ. Кропоткин рассматривает понятие инстинкта и настаивает на том, что общежительность — это нечто более фундаментальное, чем чувства любви и взаимопонимания, что это главный принцип эволюции. Он пишет:

Я вовсе не руковожусь любовью к хозяину данного дома, — которого я часто совершенно не знаю, — когда, увидав его дом в огне, я схватываю ведро с водой и бегу к его дому, хотя бы несколько не боялся за свой: мною руководит более широкое, хотя и более неопределённое чувство, вернее, инстинкт общечеловеческой солидарности, т. е. круговой поруки между всеми людьми, и общежительности.

[Kropotkin 1972: 21; Кропоткин 1907: 6]

Однако Дехан [1965] утверждает, что, хотя теорию Кропоткина можно назвать «теорией инстинкта», упомянутые им «тенденции» не имеют онтологического статуса, а скорее должны восприниматься как гипотезы. «Естественные законы, — пишет Дехан, — не встроены в реальность. Это человеческие конструкты, которые помогают нам понять природу» [DeNaan 1965: 276]. Очень важно помнить об этом, рассматривая следующий пункт из тезиса Кропоткина, а именно его аргумент, что взаимная помощь — это фундамент морали и что без неё «сохранить человеческое общество невозможно». Как отмечает Морленд, склонность к взаимопомощи может проявиться и развиваться только благодаря сознанию. Эта точка зрения явно противоречит предложенному Ж.-Ж. Руссо понятию досоциальной человеческой природы, против которой рьяно выступал Кропоткин. Действительно, понимая природу человека как нечто чисто контекстуальное, то есть рассматривая это понятие не как нечто определяемое какой бы то ни было человеческой сущностью, но социальным и культурным контекстом, Кропоткин вместе с другими теоретиками анархизма, по-видимому, осознавал опасность принятия дихотомии между культурой и природой, которую описывал Парех. В этом смысле они были далеки от Руссо, который романтизировал «естественное состояние» и критиковал современную цивилизацию. Как отмечают Морленд и Риттер, взгляд Бакунина на человеческую природу также носил контекстуальный характер. Это проявлялось в отрицании эссенциалистского определения человеческой природы и допущении, что люди — это одновременно и индивидуальные, и социальные существа. По мнению анархистов, от социальной и культурной среды зависит то, какое из этих двух направлений человеческой природы выходит на первый план в любой данный момент времени. Такую точку зрения выдвигает Бакунин как часть своей знаменитой критики государства, при этом полностью

отрицая религиозное понятие первородного греха, теорию Руссо о досоциальной природе человека и идею общественного договора:

Не понимая социальность, присущую человеческой природе, метафизика смотрит на общество как на механическую и искусственно созданную совокупность индивидов, объединившихся случайно, в силу принятия какого-то формального и секретного договора, заключённого или свободно, или же под влиянием высшей силы. Предполагается, что до своего объединения в общество эти индивиды, одарённые якобы бессмертной душой, наслаждались полной свободой...

[Bakunin, цит. по Woodcock 1977]

Принятие теоретического допущения о том, что человек рождён свободным, подразумевает антитезу: свободный индивид — общество. Такая точка зрения, по мнению Бакунина, «совершенно игнорирует человеческое общество: настоящий отправной пункт всей человеческой цивилизации и единственную среду, в которой человеческая личность и свобода могут по-настоящему рождаться и развиваться» [Bakunin, цит. по Morris 1993: 87–88].

Даже Годвин, представитель ранней школы анархистской мысли, которому скорее отводят место на индивидуалистическом, а не социальном фланге анархистского континуума, вместе с Бакуниным отрицал досоциальную и врождённую человеческую природу. В своём трактате «Исследование о политической справедливости» Годвин писал:

Действия и склонности человека не являются следствиями каких бы то ни было изначальных предрасположенностей, с которыми они приходят в этот мир и из-за которых имеют одни убеждения или особенности, а не другие. Они вытекают из обстоятельств и событий, влияющих на человека, оставляющих за собой какие-либо ощутимые впечатления.

[Godwin 1946: 26–27]

Становится ясным, что теоретики, утверждающие вслед за Тони Кемп-Уэлчем, что истоки анархистской мысли «можно отследить в предложенной Руссо идее о человеке, рождённом свободным, о политических институтах, испортивших невинную, чистую человеческую натуру» [Kemp-Welch 1996: 26], ошибаются и, как следствие, создают неверный образ анархизма.

Человеческая природа и капиталистическое государство

Таким образом, анархистская позиция не подразумевает простого, наивного взгляда на человеческую природу как по естеству своему альтруистическую. В частности, Кропоткин, как и Дарвин, признавал наличие у человека стремления к господству: он постоянно возвращался к диалектическому пониманию противоречия между принципом борьбы за существование и принципом взаимной помощи. Кропоткин пытается поместить свои анархические идеи в более широкий исторический контекст, нежели Прудон и Фурье, чьи экономические теории определённо оказали на него влияние. Кропоткин пишет: «На всём протяжении истории нашей цивилизации две противоположные традиции, две тенденции противопоставлялись одна

другой: романская и национальная, имперская и федералистская, авторитарная и либертарная...» [цит. по Ward 1991: 85].

Далее он отождествляет государство с принудительной, авторитарной традицией, противоположностью которой являются такие добровольные формы социальной организации, как гильдии, рабочие кооперативы и приходы. Мартин Бубер, который испытывал большую симпатию к социальной философии мыслителей-анархистов (Кропоткина и Прудона), развил это скрытое различие между социальным и политическим порядком, считая, что выход может быть в постепенной перестройке отношений между ними. Конечно, как признавал Бубер, у Кропоткина слишком узкое восприятие государства, ведь «в истории человечества государство — это не только хомут, что душит индивидуальность небольших объединений. Существует ещё и государство как структура, внутри которой эти объединения могут консолидироваться» [Buber 1958: 39]. Если рассмотреть современные концепции, например, теорию Роберта Нозика о минимальном присутствии либерального демократического государства, узость данного Кропоткиным определения становится ещё более очевидной. Бубер признаёт, что Кропоткин был прав, обращая внимание на то, что исторический подъём централизованного государства ознаменовал фундаментальные изменения в нашем понимании природы социальных отношений. Идея независимого государства вытеснила идею свободного города или разнообразных форм свободного договора и конфедерации. Сам Бубер сохраняет оптимизм относительно возможности «социалистической перестройки государства в сообщество сообществ» [там же: 40], однако Кропоткин понимал принцип децентрализации и добровольных ассоциаций как основу революционного изменения, а любую государственную структуру — как заведомо противоречащее этому принципу явление.

Рассуждения Кропоткина о двух противоположных исторических «тенденциях» тесно связаны с его мыслями о двух аспектах человеческой природы. В них отражается то, что Морленд охарактеризовал как «симбиотические отношения» между историческим прогрессом и человеческой натурой. И хотя выше упоминалось, что Бакунин и Кропоткин разделяют контекстуалистскую (10) позицию по этому вопросу, это не означает, что они придерживаются нейтральной позиции относительно двух противоположных аспектов человеческой природы и их проявления в социальном контексте. Как показывает изучение аргументов Кропоткина, он рассматривал альтруистическую часть человеческой природы как норму и, по-видимому, понимал её в некотором смысле как преобладающую. В поистине убедительной статье *Are We Good Enough?* («Достаточно ли мы хороши?»), написанной в 1888 году для газеты «Фридом» (Freedom), Кропоткин рассеивает широко распространённое заблуждение о том, что «люди недостаточно хороши, чтобы жить в коммунистических условиях» или, сказать верней, что «они бы подчинились обязательному коммунизму, но они ещё не созрели для свободного, анархического коммунизма» [Kropotkin, цит. по Becker & Walter 1988]. На это Кропоткин отвечает вопросом «но достаточно ли они хороши для капитализма?» Кропоткин утверждает, что если бы люди от рождения были преимущественно добры, альтруистичны и справедливы, то никому бы не грозили эксплуатация или угнетение. Это из недостатка в нас сострадательности, справедливости и предусмотрительности нынешняя система так невыносима; она должна измениться, так как нынешние институты позволяют процветать «рабо-

лепию» и угнетению. Очевидно, что его позиция не в том, что люди не обладают естественным инстинктивным стремлением к справедливости, альтруизму и социальному взаимодействию, но что у людей имеются *не только* такие стремления. Если бы не противостоящая, эгоистическая черта человеческой природы,

личное владение капиталом не несло бы опасности. Капиталист немедля бы делился своей прибылью с рабочими, а хорошо зарабатывающие рабочие делились бы с теми, кто страдает от временных проблем. Если бы люди были осмотрительны, они бы не производили бархат и предметы роскоши, пока в деревне нуждаются в хлебе, они бы не строили дворцы, пока существуют трущобы [...].

[там же]

По словам Кропоткина, единственный способ подавить или хотя бы убавить рабочие и соревновательные инстинкты, которыми мы, к сожалению, наделены, — это изменить общество с помощью «эффективного просвещения и равенства условий», то есть устранить такое положение дел, которое «способствует росту эгоизма и жадности, холопства и честолюбия» (что наносит ущерб как правителям, так и управляемым, подчёркивает Кропоткин). Он утверждает, что принципиальное отличие анархистов от тех, кто считает их непрактичными, утопичными мечтателями, состоит в том, что «мы принимаем несовершенство человеческой природы, но не делаем исключений для правителей. А они их делают, хоть и не всегда осознанно...» [там же]. Согласно Кропоткину, за патерналистским оправданием неизбежного неравенства внутри капиталистической государственной системы скрывается мнение о том, что, если бы не несколько мудрых правителей, держащих массы в узде, низменные, эгоистические инстинкты масс вышли бы из-под контроля, что привело бы к социальной и моральной развращённости. Именно в этом контексте можно понять, насколько важной и сложной виделась Кропоткину роль образования.

Воспитание стремления помогать друг другу

Мы видим, что Кропоткин безусловно верит, что альтруистические черты человеческой природы так или иначе восторжествуют. Он, в отличие от Руссо, настаивает, что даже порочное общество не в силах сокрушить доброту отдельно взятой личности, т. е. даже капиталистическое государство не может «искоренить чувство человеческой солидарности, живущее глубоко в сердцах людей» [Becker & Walter 1988: 38]. Тем не менее, Кропоткин признаёт, что люди «не превратятся в анархистов внезапно». Таким образом, контекстуалистское объяснение человеческой природы может в значительной степени помочь нам ответить на вопрос, почему образование и школы необходимы и чтобы построить анархическое общество, и чтобы поддерживать его.

Если проанализировать сочинения Бакунина на тему образования, можно найти подтверждение такой точки зрения. Бакунин тоже придерживался контекстуалистского подхода к человеческой природе, заявляя, что мораль порождается обществом — а, точнее говоря, образованием. Он утверждал, что «каждый ребёнок, подросток, взрослый и даже самый зрелый человек целиком является продуктом окружения, которое кормило и растило его» [Maximoff 1953: 153]. Таким образом, хотя у человеческой природы есть две врождённые стороны, развитие разных стремлений зависит от

окружающих условий. Это ключевой пункт в анархо-социалистическом понимании роли образования, которое должно помочь построить и поддержать справедливое общество, организованное на анархических принципах. Ведь даже если социальная революция увенчается успехом, принимая во внимание контекстуальное понимание человеческой природы и признание её врождённой двойственности, мы можем предположить, что для сохранения основополагающих ценностей анархического общества будет необходим непрерывный процесс нравственного образования.

Это утверждение, пусть оно и полно оптимизма относительно способности революционного общества при помощи образования подавить эгоистические аспекты человеческой природы, прослеживается в следующем отрывке из труда Бакунина:

В обществе, в котором каждый человек живёт в полной свободе пользоваться плодами своего труда и в котором практически все потребности человека удовлетворены в полной мере, вероятно, будет очень мало случаев бандитизма и грабежей. Материальное благополучие, так же как интеллектуальное и нравственное развитие, — это плоды по-настоящему гуманного общедоступного образования. Они почти полностью искоренят преступность на почве извращений, жестокости и прочих моральных недостатков.

[Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 371]

Выражение «гуманное образование» предположительно относится и к процессуальным аспектам образования, т. е. школьной атмосфере и отношениям между учителем и учеником, которые, как настаивают анархисты, должны быть неавторитарными и основанными на взаимном уважении, и к содержанию образования, в частности его нравственной основе. Оба эти аспекта будут рассматриваться в следующих главах. Также интересно отметить, что призыв Бакунина к равному, всеобщему доступу к образованию звучал гораздо радикальнее в XIX веке, когда были написаны эти слова, чем он звучит сегодня для теоретиков либерального направления.

Анархо-социалисты считали, что образование, которое систематически продвигает и подчёркивает важность сотрудничества, солидарности и взаимной помощи, подрывая тем самым ценности, лежащие в основе капиталистического государства, могло бы одновременно поддерживать процветание этих врождённых человеческих стремлений и вдохновлять людей создавать социальные альянсы и движения, нацеленные на социальную революцию. И действительно, Кропоткин нередко предвосхищает идеи, выраженные Беркманом и другими анархистами XX века, касающиеся реализации анархистской философии «здесь и сейчас». Другими словами, именно внедряя новые ценности и общественные отношения (например, образовательные) можно добиться истинной социальной революции. В то же время убеждения Кропоткина относительно человеческой природы также помогают подчеркнуть образовательную функцию анархического общества, даже когда государство будет уничтожено. Раз уж наличие рабских и эгоистичных инстинктов неминуемо, требуется постоянное усиление противоположных им инстинктов. Иногда Кропоткин предполагает, что этим займутся сами социальные институты, что они будут создавать условия для социального равенства и справедливости, в которых будет процветать взаимопомощь. Однако, как отмечает Морленд, Кропоткин всё же признавал, что «эгоизм и желание самоутвердиться выживают при анархии, так

же как общежительность и взаимная помощь не гибнут при капитализме» [Morland 1997: 170].

По-видимому, Морленд и другие критики воспринимают это утверждение как самое уязвимое место всей философской системы Кропоткина. Согласно аргументации критиков, в таких условиях для поддержания будущего анархо-коммунистического общества будет неизбежно использоваться принуждение. Я же считаю, что факт возникновения этой проблемы и связанные с ней разногласия не умаляют значения базового аргумента анархистов. Я рассмотрю позже, каким образом мыслители-анархисты разного толка пытались разобраться с проблемой неизбежного наличия конкуренции, доминирования, борьбы за власть и конфликта интересов в будущем анархическом обществе. В данном контексте работа Кропоткина даёт веское основание утверждать, что именно образование, а не общественные и моральные санкции и правила как таковые, могло бы служить «смолой», скрепляющей будущее анархическое общество, придало бы весомость нравственным аргументам в пользу анархизма и одновременно воспитывало бы в людях альтруизм и солидарность. Конечно, на это можно возразить, что образование, задуманное таким образом, представляет собой лишь очередную форму принуждения, и мы остаёмся с чем-то очень похожим на классическое восприятие образования как процесс усвоения господствующей культуры. Я затрону этот вопрос позже, когда мы подойдём к обсуждению образования как средства достижения социальных изменений.

В свете предыдущего обсуждения важно не придавать слишком много значения состоятельности эволюционных аспектов анархистского понимания человеческой природы. Что сейчас имеет значение, так это методологическая роль, которую это понимание играет в выделении определённых характеристик человека как желанных и подходящих для перехода к неиерархичной и децентрализованной форме организации общества и её поддержания. На самом деле, многие теоретики анархизма, которые использовали антропологическую оптику, пытались доказать жизнеспособность такого общества без отсылки к определённому взгляду на человеческую природу. Например, Гарольд Баркли в своей книге *People Without Government* («Народ без правительства») рассматривает огромное количество исторической, антропологической и этнографической информации, которая, как он утверждает, доказывает, что анархии — определяемые как общества без правительства, общества без государства — возможны, хоть и в небольших масштабах, и с исторической точки зрения

анархию никак нельзя назвать необычной [...], это совершенно обыкновенная форма политики или политического устройства. Это не только обычный, но и, вероятно, самый древний тип политики, который был характерен для большей части истории человечества.

[Barclay 1990: 12]

Колин Вард, современный британский анархист, делает схожие выводы, проанализировав современные эксперименты в неиерархичных общественных организациях. Самый знаменитый пример такого рода анархической практики в действии — Парижская коммуна 1871 года. Но Вард рассматривает общественные эксперименты и меньшего масштаба — в сферах образования и здравоохранения. Эти эксперименты поддерживают идею спонтанной организации на основе добровольной кооперации. Он цитирует Джона Комерфорда, одного из создателей центра здоровья Pioneer

Health Centre, возникшего в 1940-х в районе Пекхэм на юге Лондона: «Если общество предоставляется самому себе в условиях, подходящих для проявления его потенциала, оно спонтанно разрабатывает собственный путь к спасению и в действиях достигает гармонии, которой невозможно было бы достичь навязанным лидерством» [Ward 1996: 33].

Таким образом, особое внимание к добродетельному потенциалу человеческой натуры неразрывно связано с верой в то, что Кропоткин именовал теорией «спонтанного порядка», в соответствии с которой

наличие у группы людей общей потребности позволит им методом проб и ошибок, посредством импровизации и экспериментов установить порядок в какой-либо ситуации — порядок, который будет более долговременным и более тесно связанным с потребностями группы, чем любой другой порядок, установленный властью извне. [Ward 1996: 32]

Идеал рациональности

Разумеется, приведённые теоретические позиции и принципы следует понимать на историческом фоне того времени, когда социальные анархисты разрабатывали свои идеи. Как показывает наш анализ, та эра была, по словам Дехана, «эрой безграничного оптимизма, расцвета науки, атеизма и рационализма» [DeHaan 1965: 272].

Соответственно, анархистский взгляд на человеческую природу, его акцентирование человеческого потенциала к доброжелательности, кооперации и взаимной помощи придаёт большое значение идее рациональности. Фактически, эта идея занимает одно из главных мест в работе Уильяма Годвина, который известен как первый теоретик анархизма. Годвин, пожалуй, в большей мере, чем любой другой мыслитель-анархист, возлагал надежду на способность человека рационально мыслить, полагая, что только благодаря этой способности можно убедить человечество (с помощью одной только рациональной аргументации) в безусловной ценности анархизма как лучшей формы организации общества. Риттер раскритиковал позицию Годвина как крайнюю версию когнитивизма [Ritter 1980: 92]; а анархисты следующего поколения, в особенности представители социалистической школы, которые, не будучи утилитаристами (как Годвин), оставались менее догматичными в своих взглядах на человеческий разум, часто признавая роль эмоций в человеческих решениях и действиях. Бакунин, к примеру, наверняка усомнился бы в доводе Годвина, что «человеческий ум не может выбрать ложь и отвергнуть истину, если имеются ясно предоставленные доказательства» [Ritter 1980: 95]. Тем не менее, как движение XIX века, анархо-социалистическая мысль разделяет энтузиазм эпохи Просвещения по поводу научного метода и веру в «возможности для нравственного и политического развития за счёт накопления знаний» [Crowder 1991: 29]. Таким образом, Бакунин, как и многие анархисты, будь то представители индивидуалистической или коммунистической школы мысли, верил, что силами разума люди могли бы достигнуть высших, более развитых нравственных принципов и социальной организации общества.

Хотя Морленд утверждает, что Бакунин в конце концов отказался от философского идеализма в пользу материалистической теории, ряд учёных сомневаются в этом. Например, Миллер, изучив труды Бакунина, утверждает, что тот остался гегельянцем-идеалистом в том смысле, что его взгляд на исторический прогресс подразумевает понятие человеческого сознания, которое развивается по последовательным стадиям, каждая из которых устраняет напряжение и противоречия предыдущих стадий. История человечества, согласно этому взгляду, понимается как процесс постепенной гуманизации, «когда люди выходят из животных условий и под влиянием общественных отношений становятся нравственными существами» [Miller 1984: 71]. Свобода, согласно этой концепции, — позитивный концепт, подразумевающий действия в соответствии с законами, усвоенными индивидом силой разума.

Соответственно, во многих первых анархистских экспериментах в образовании центральное место в программах и учебных планах отводилось концепту разума или рациональности. Международная организация, основанная Франсиско Феррером, одним из первых анархистов-педагогов начала XX века (главу 6), которые создавали проекты подобного толка, получила название «Общество рационального образования» (The Society for Rational Education).

Используя термин «рациональный», тогдашние мыслители-анархисты явно имели в виду нечто «научное», т. е. соответствующее законам логики, эмпирического наблюдения и дедукции.

Важно отметить, что Бакунин, который выделяет человеческий разум и рациональность как ключевые условия для нравственного прогресса, часто упоминает «невежество масс». Но всё же, как указывает Риттер, анархистский подход не элитарен. Анархисты, которые с подозрением относятся к любой политической программе, стремящейся манипулировать массами ради социальных перемен, подчёркивают ключевой аспект спонтанного свободного выбора и экспериментирования в целях достижения социального прогресса. Так же, как и Годвин, последующие анархисты видят процесс рационального образования так, что «в его рамках рациональные индивиды выбирают анархизм в качестве системы, которую они создают» [цит. по Ritter 1980: 96].

С точки зрения образования, эта позиция имеет очевидные ассоциации с гуманистической, либеральной концепцией образования, согласно которой при построении более свободного общества ключевую роль играет распространение образования, основанного на принципах разума и рациональности. Это, пожалуй, показывает связь между перспективой анархизма как политической идеологии на образование и либеральной традицией эпохи Просвещения, которая лежит в основе либерального образования.

Как упоминалось ранее, большинство философов либерального образования уделяли много внимания рациональности и развитию разума как важнейшим составляющим хорошей жизни [Hirst 1972]. Аналогично, большинство теоретиков либерального образования допускают проявление эпистемологического реализма, т. е. мнения, что, по выражению Хёрста, «образование основывается на том, что истинно». Эти положения имеют очевидные связи с верой эпохи Просвещения в прогресс и улучшение жизни людей через распространение знаний и рациональности — веры, которая, как мы увидели, разделялась мыслителями-анархистами XIX века.

Человеческая природа с точки зрения либерализма

Насколько можно рассматривать анархистский взгляд на человеческую природу как взгляд, пересекающийся с либеральной позицией? Несмотря на то, что немногие современные теоретики используют термин «человеческая природа», всё же очевидно, что либеральная теория, и в особенности теория либерального образования, делает определённые допущения о человеческих возможностях и склонностях. Вопрос «Какие свойства человека либеральное государство считает важными и заслуживающими поощрения?» [Levinson 1999: 9] — это в значительной мере вопрос о человеческой природе. Теоретики анархизма, как обсуждалось выше, предпочитают придавать особое значение человеческому потенциалу к добродетели, социальности и добровольной кооперации, заявляя, что эти добродетели важны и заслуживают поощрения, а также что они лучше всего развиваются в обществе без государства и иерархии. Можно ли допустить, что либерализм рассматривает схожее методологическое выделение конкретных человеческих качеств?

Признав центральную роль автономии, либералы должны признать хотя бы на минимальном уровне человеческий потенциал к добродетельности, ведь если бы такого потенциала вообще не существовало, то для обеспечения свобод личности потребовались бы институты с большей силой принуждения, чем существующие в либеральном государстве. Несмотря на то, что сложно найти какую-нибудь систематическую трактовку человеческой добродетели, в литературе наверняка имеется её обоснование. Лерой С. Роунер, например, в своей книге о человеческой природе заметил, что «позитивный взгляд на человеческую природу», — т. е. представление о том, что люди изначально наделены склонностью к доброте — «глубоко укоренено в либеральной традиции, к которой многие из нас себя причисляют» [Rouner 1997]. Риттер также отмечает сходство либерального и анархистского подходов, но идёт дальше и заявляет, что либеральное мировоззрение так же, как и анархическое, по сути дуалистично. Оно содержит отказ от идеи, что «недоброжелательность доминирует всегда и везде», но в то же время не соглашается с тем, что доброжелательность господствует повсеместно [Ritter 1980: 118]. Контекстуальный взгляд на человеческую природу, который разделяют Прудон, Бакунин и Кропоткин, пишет Риттер, «однозначно находится в пределах либеральной психологии» [там же].

Данное рассмотрение вопросов о человеческой природе отвечает на одно из главных возражений в адрес анархизма, которое я подняла в первой главе. Оно устанавливает ошибочность представления, согласно которому анархистский взгляд на человеческую природу — это предположение, что «люди от природы добры, но их портит государство» [Scruton 1982: 16]. И хоть многие либералы могут скептически относиться к жизнеспособности анархизма, этот скепсис нельзя оправдать заявлением об «утопичности» или «наивности» анархистского взгляда на человеческую природу.

Тем не менее, у кого-то всё ещё могут остаться некоторые причины для скепсиса по поводу реализуемости анархизма. Ведь можно возразить, что, хотя жизнь без государства теоретически возможна, если мы примем описанное определение человеческой природы, всё ещё неясно, сможем ли мы действительно прийти к анархическому обществу и сохранить его. Иначе говоря, что придёт на замену го-

сударству и что, при отсутствии государственных институтов, будет той «смолой», которая скрепит такое общество? Рассмотрение этих вопросов требует изучения возражений анархистов против государства. Это поможет понять, из каких компонентов состоит их критика, а также выяснить, какие ценности составляют базу анархистской теории, как они влияют на позицию анархистов в вопросе социального изменения и устройства общества. Кроме того, в ходе данного рассмотрения мы сможем углубить понимание отношений между анархизмом и либерализмом, а также сущности и роли образования в анархистской мысли.

9 В одной из своих статей, основанной на работе Дэниела П. Тодеса, Стивен Джей Гоулд указывает, что Кропоткин не был, как часто предполагается, уникальным мыслителем, но выступал представителем хорошо развитой русской критики Дарвина и современных интерпретаторов эволюционной теории. Эта традиция критики отвергала мальтузианское утверждение о том, что конкуренция «должна доминировать в как никогда тесном мире, где население, растущее в геометрической прогрессии, неизбежно превышает количество продовольственных ресурсов, которое может увеличиваться только арифметически» (Gould 1988: 3). Как отмечает Гоулд, *«Россия — это огромная страна с недостаточным количеством населения по любым меркам XIX века с точки зрения её сельскохозяйственного потенциала. Кроме того, на большей части своей территории Россия — суровый край, где конкуренция скорее вынуждает живое существо бороться со средой обитания (как в метафорической борьбе дарвиновского растения на краю пустыни), а не против других существ в непосредственной и кровавой битве. Как мог русский человек, хорошо знающий свой ландшафт, увидеть в принципе перенаселения Мальтуса основу для эволюционной теории? Тодес пишет: «Это было им чуждо просто-напросто потому, что огромная территория России резко контрастировала с немногочисленным населением этой страны. Русскому человеку понадобилось бы довольно развитое воображение, чтобы представить неумолимо растущее население, неизбежно истощающее потенциальные запасы продовольствия и пространства».* [там же].

10 Контекстуализм — парадигма, в рамках которой считается, что развитие определяется взаимодействием ментальных, социальных, психологических и исторических факторов.

Глава 3. Анархические ценности?

Предыдущий анализ анархистского видения человеческой природы установил, что последнее вовсе не одномерно или наивно, как его часто воспринимают, и из-за чего у либералов возникают сомнения относительно жизнеспособности анархизма.

На мой взгляд, анархистское комплексное и антиэссенциалистское объяснение человеческой природы спасает анархизм от обвинений в утопизме хотя бы в отношении вопроса о человеческой природе. Также оно в некоторой степени описывает роль, отведённую образованию в анархистской мысли. Анархисты признали двойственность и контекстуальность человеческой природы, и это объясняет, почему они отводили образованию ключевую роль — в особенности образованию нравственному — в развитии добродетельной стороны человеческой природы и, следовательно, в создании и обеспечении функционирования обществ без государств.

Анархисты не питают никаких иллюзий по поводу постоянного, потенциально губительного наличия эгоизма и соперничества в человеческом поведении и взглядах. Это объясняет необходимость осуществления того или иного воспитательного процесса и указывает, что недостаточно лишь уничтожить государство, чтобы создать новое общественное устройство. Как отмечает Риттер,

анархисты демонстрируют чёткое понимание — которое так редко за ними признают, — что одного отсутствия государства недостаточно для становления их системы. Установлению безгосударственности должны предшествовать и сопутствовать условия, которые будут противодействовать многочисленным причинам внутренних противоречий анархизма. Отсутствие государства само по себе не решит эти проблемы.

[Ritter 1980: 138]

Большинство анархо-социалистов признают, что образование — это как минимум один из аспектов, которые содействуют формированию таких «условий».

Обсуждение этих вопросов, однако, также приводит к более общим выводам, касающимся образования. В целом, анархистский подход может рассматриваться как противоречащий марксистскому, согласно которому люди достигают своей подлинной сути в постреволюционной стадии. Если объединить позицию анархистов относительно человеческой природы с их твёрдой убеждённостью в невозможности предварительного определения конечного образа человеческого общества (это обсуждалось в первой главе книги), представляется, что именно такое объективное восприятие приведёт нас к куда более свободному от ограничений, творческому видению образования и его роли в осуществлении социальных преобразований. С точки зрения марксизма, образование рассматривается в первую очередь как средство, с помощью которого пролетарский авангард будет обучаться истинному (классовому) сознанию. Когда революция завершится, по-видимому, образованию не будет отводиться никакой роли, ведь, как пишет Лукач, затем научный социа-

лизм будет установлен «в законченном и определённом виде, после чего мы станем очевидцами фундаментальной трансформации природы человека» [цит. по Read 1974: 150]. Как говорилось ранее, анархизм отличается от марксистской теории, во-первых, тем, что для него зачатки безгосударственного общества уже присутствуют в человеческой деятельности благодаря присущим человеку нравственным качествам. Во-вторых, тем, что из-за контекстуалистского подхода анархизма к человеческой природе, его убеждённости в отсутствии какой-либо научно правильной формы устройства общества, образование непрерывно (и должно таким оставаться). Образование в таком понимании ставит своей целью отнюдь не достижение фиксированной конечной точки. Его цель заключается в поддержании творческого экспериментирования в соответствии с моральными ценностями и принципами. Такое образование подразумевает, что, как выражается Рид, «бремя создания условий свободы лежит на человеке» [там же: 146]. Я коснусь этого в следующих главах этой книги.

Приведённые доводы, в свою очередь, подводят нас к вопросу об истинной сути анархистского отказа от государства. Как обсуждалось ранее, анархизм нельзя сводить к простому отрицанию государства. И если, согласно этим рассуждениям, возражение анархистов против государства носит инструментальный характер, который невозможно понять, не сославшись на набор базовых ценностей, то мы должны определить эти ценности и их отличия от, например, ценностей либеральных.

Согласно предположениям, изложенным в предыдущей главе, анархистская позиция по вопросу человеческой природы поразительно близка к основополагающим принципам либерализма в своём упоре на человеческую рациональность и контекстуализм. В этих идеологических движениях проявляется общий дух эпохи Просвещения. Это открывает интересный аспект очевидного различия между анархистами и либералами в вопросе об идеальной модели общественного строя и побуждает задуматься о том, что же объясняет это несоответствие, если допущения анархистов и либералов о человеческом потенциале так похожи. Алану Риттеру прекрасно удалось выявить эти политические различия:

Политическая задача анархистов и либералов представляется единой в свете сходства их взглядов на психологию. Отрицая то, что злонамеренность неискоренима, оба эти течения исключают автократию как форму организации. Лишь в том случае, если дурные нравы повсеместны и безудержны, существует необходимость в автократии для поддержания мира. Отрицая возможность всеобщей доброжелательности, анархисты и либералы также признают неэффективными способы организации, не обладающие какой-либо связывающей силой. Ведь полностью спонтанное общество может существовать лишь если доброта является самым сильным мотивом. Таким образом, основная политическая задача как анархистов, так и либералов — это описать такие общественные отношения, которые, не будучи автократическими, обеспечат требуемую силу сплочённости.

[Ritter 1980: 120]

Либеральное решение такой проблемы состоит в том, чтобы принять рамки государства, обладающего принудительной властью, но ограничить эту власть так, чтобы обеспечить максимальную защиту личной свободы. Анархисты полностью отвергают государство как структуру, не соответствующую их концепции успешного развития человечества, которая включает в себя понятие личной свободы. Тем

не менее, анархистам приходится полагаться на определённую долю общественного воздействия для обеспечения силы сплочения и выживания общества. Как указывает Риттер [там же], именно благодаря тому, что анархисты «утверждают ценность коллективного понимания», они могут, в отличие от либералов, признавать относительно благоприятное влияние общественного воздействия на индивидов.

Однако, как полагает Риттер, всё не так просто. Ведь для человека, вовлечённого в коммунальный проект строительства анархо-социалистического общества, помимо его приверженности ценностям равенства, солидарности и свободы общественных институтов от государственного контроля, требуется принятие определённой степени ограничения его личной свободы — например, требования делиться доходом с членами коммуны или взять на себя общественные обязанности, например, сбор мусора или присмотр за детьми — и эти требования могут не восприниматься им как великая жертва. Однако, если жизнь в анархических коммунах без государства станет реальностью, вполне возможно, что индивиды, рождённые в таких коммунах, могут воспринимать подобные очевидные внешние ограничения, которые они сами никоим образом не выбирали или не учреждали, как нечто неприемлемое и навязанное извне.

Эта проблема, очевидно, занимает важное место в господствующей либеральной критике функционирования анархического общества. В ответ на неё анархисты утверждают, что, осознавая именно это противоречие, они отводят столь важное место образованию. Другими словами, чтобы анархо-социалистическое общество работало, образование — формальное и неформальное — должно постоянно содействовать распространению и поддержанию ценностей, заложенных в основу такого общества. Более того, благодаря анархистскому представлению о человеческой природе, согласно которому лишённым государственности анархо-социалистическим общинам не нужно было бы изменять человеческую природу, а потребовалось бы всего только извлечь уже имеющиеся нравственные качества и склонности, анархистам удаётся избежать обвинений в «формовании характера» или принуждении посредством образования — процессам, враждебным анархистской позиции.

Также можно ответить, что после учреждения децентрализованных анархических общин, функционирующих на федеративных началах, и возникновения социальных практик и институтов, удовлетворяющих нужды таких общин, институты и непосредственно общины, будучи качественно отличными от присущих государству, станут выполнять важную образовательную функцию. Некоторые современные анархисты (например, Иллич (11)) занимают эту позицию, хотя большинство ранних анархо-социалистов, как обсуждалось ранее и как мы увидим в дальнейшем, открыто признавали, что после революции так или иначе возникнет необходимость в системе формального образования.

В анархистской литературе отмечается существенная путаница по этому вопросу — по моему мнению, она в большей степени вызвана неспособностью теоретиков-анархистов провести различие между жизнью в государстве и жизнью вне государства. Этот вопрос будет изучен в ходе последующих рассуждений.

Автономия в анархизме и либерализме

Существенная часть критики в адрес анархизма основана на предполагаемой противоречивости веры в то, что можно поддерживать безгосударственное общество, устроенное на принципах солидарности, социального равенства и взаимной помощи, и в то же время сохранять автономию личности. Чтобы лучше понять ответ анархистов на эту критику, важно изучить роль, отведённую автономии и свободе личности в анархистской мысли. Более того, обсуждение этих понятий — важный аспект анализа анархистской позиции относительно образования, в особенности в сравнении с либеральным образованием, в котором автономия играет ключевую роль.

Как упоминалось выше, большинство либеральных теоретиков образования ссылаются на автономию как на одну из главных, если не единственную, ценность в образовании. И действительно, выражаясь словами Карра и Хартнетта [1995: 47], «во многих отношениях мобилизующим принципом, лежащим в основе большинства теоретических обоснований либерального образования, служит ориентация на цели и ценности „рациональной автономии“». Некоторые представители либеральной традиции (например, Мейра Левинсон) связывают ценность автономии непосредственно с целью поддержания либерального государства. Патриция Уайт хоть и не уделяет особого внимания влиянию политической доктрины либерализма на образование, но высказывает аналогичное соображение, утверждая, что обоснование нынешних политических структур (присущих демократическому, либеральному государству) сводится к «обеспечению условий, в которых могут жить нравственно автономные люди» [White 1983: 140] и поэтому «образовательные структуры должны обеспечивать условия для развития и преуспевания автономных личностей» [там же]. Другие теоретики — главным образом Р. С. Питерс и Пол Хёрст — ссылаются на будто бы нейтральное, аналитическое толкование образования, определяемое как включение в практически полезную деятельность или развитие ума. Даже во втором случае именно либеральные ценности заложены в основу такого толкования. Кроме того, в обоих случаях указанные теоретики обычно сближаются с кантианским толкованием автономии.

Р. С. Питерс, формулируя понятие автономии в своём анализе образования, отмечает два главных фактора как ключевые для кантианской концепции автономии:

1. Идея принятия какого-либо «собственного принципа или образа жизни, отличного от образа жизни, продиктованного другими»; его можно понимать как состояние актуализации личности;

2. Рациональное осмысление правил с учётом универсальных принципов.

[Peters 1998: 16]

Ещё один способ понять предложенную точку зрения на автономию — представить человека, который сам определяет для себя законы. Это главное в воззрении Канта понятие также связано с идеей способности человека быть разумным. Пол Вольф [1998] связывает это толкование с аналогичной кантовской идеей о нравственной ответственности личности. Он утверждает, что «каждый человек, которому присуща свободная воля и разум, обязан брать ответственность за свои действия»

[Wolff 1998: 13], и что только человек, действующий таким образом, может характеризоваться как автономная личность [там же].

Питерс отмечает, что, если считать автономным того человека, который действует в соответствии с принципами, принятыми им в результате рационального осмысления внутренних соображений (а не поощрений, наказаний и т. д.), то такой индивид должен быть «чувствителен к соображениям, которые станут принципами, подкрепляющими правила» [Peters 1998: 23], и относиться к таким соображениям как к побуждающим мотивам. Питерс оставляет без ответа вопрос о том, как дети приобретают подобную чувствительность. Однако стоит отметить, что оригинальная формулировка Канта ещё сильнее подчёркивает эту мысль: согласно ей, чтобы какое-либо действие могло быть полностью автономным, оно должно совершаться во имя долга, а не из-за какого-либо порыва или эмпирического мотива вроде страха [Ritter 1980: 114].

Но даже если согласиться с доводами Левинсон и других теоретиков, определяющих автономию как необходимое условие для поддержания жизнеспособности либерального государства и, следовательно, развития автономии в качестве одного из главных компонентов либерального образования, из этого, разумеется, не следует, что либеральное государство является единственной или даже лучшей основой для реализации и отстаивания ценности автономии личности.

Здесь предполагается, что автономию можно защитить как ценность саму по себе, к примеру, внутри кантианского представления о морали. В контексте образования возникает вопрос: можно ли, учитывая ценность автономии (вместе с другими либеральными идеями), в действительности поддерживать радикально отличную идею образования и обучения, т. е. такую идею, которая была бы более совместима, к примеру, с анархистской. С точки зрения политики, анархист Пол Вольф утверждает, что, если всерьёз принимать идею автономии, то «конфликт между автономией личности и предполагаемой властью государства не разрешить» и, следовательно, «анархизм — это единственная политическая доктрина, совместимая с добродетелью автономии» [Wolff 1998: 12–13]. В дальнейшем я рассмотрю довод Вольфа подробнее, а сейчас следует отметить, что, если согласиться с этой мыслью, может появиться необходимость оспорить аналогичное допущение о том, что либеральное образование — в виде всеобщего государственного обязательного образования, реализуемого в либеральном государстве — выступает лучшей образовательной основой для продвижения автономии, главной ценности либералов.

В этом контексте нас волнует вопрос, похоже ли понимание автономии и отведённой ей роли внутри анархистской мысли на понимание автономии в либеральной традиции, а также как это различие воздействует на анархистскую позицию по вопросу образования.

Нет сомнений, что анархисты разбираемой нами традиции хоть и не предоставляют систематического изложения понятия автономии, но, тем не менее, соглашаются с чем-то очень похожим на понятие, описанное выше. И действительно, один автор утверждал, что многие анархисты воспринимают свободу как моральную автономию [De George 1978: 92].

Из всех теоретиков анархизма, пишущих на тему автономии, только годвиновское объяснение свободы и автономии больше всего похоже на приведённое выше

либеральное, кантианское объяснение. Для Годвина действия свободного человека не просто не ограничены внешними силами — для него свободный человек, прежде чем совершить какое-либо действие, «сверяется с собственным разумом, формулирует собственные выводы и применяет силу своего понимания» [Godwin, цит. по Ritter 1980: 11]. Более того, такая формулировка подразумевает убежденность в человеческой способности к рациональному мышлению, на чём и основывается позиция Годвина. Риттер указывает, что из объяснения Годвина и других подобных анархистских трактовок единственные допустимые ограничения индивидуальной свободы могут быть только результатом рационального рассуждения.

Другие мыслители-анархисты, обсуждая тему свободы, также нередко придерживаются подобного либерального определения автономии. Предложенное Стенли Бенном понимание автономной личности как человека, который не просто играет «роли, навязанные ему обществом, принимая постулируемые нравы без всякой критики, но придерживается критического и творческого поиска внутренней целостности» [Benn 1975: 109], может соответствовать взглядам некоторых мыслителей-анархистов, в частности, Бакунина:

Свобода есть абсолютное право всякого человеческого существа не искать у кого-либо разрешения на свои деяния, кроме решения своей собственной совести и своего собственного разума, определяться в своих действиях только собственной волей и, следовательно, быть ответственным в первую очередь перед ними.

[Герен 2015: 48]

При этом Герен отмечает, что, по мнению Бакунина, «человек осуществляет свою свободную индивидуальность, лишь дополняя себя всеми окружающими его индивидами и лишь благодаря труду и коллективному могуществу общества» [Герен 2015: 50]. Настаивая на том, что принадлежность к обществу или любому объединению внутри общества добровольно, Бакунин выражает убеждение, что люди могут свободно относить себя к любому типу общества, основанного на равенстве и социальной справедливости.

Итак, хотя вполне очевидно, что автономия выступает ценностью в анархистской мысли, было бы ошибочным думать, как Де Джордж [De George 1978], что анархистское понимание свободы — особенно понимание свободы анархо-социалистами — можно свести к чему-то вроде либерального определения автономии личности. Чрезвычайно важно то, что большинство этих мыслителей пытались разработать понятие свободы в связке с понятием социальной справедливости в том смысле, что понятие свободы личности, которое они отстаивали, имеет смысл лишь в условиях политической и социальной свободы. Такая позиция особенно очевидна в работе Бакунина. Он пишет:

Я могу чувствовать себя свободным только в присутствии других людей и во взаимоотношении с ними. В присутствии животных низших видов я не свободен, и я не человек, потому что это животное неспособно воспринимать и, следовательно, осознавать мою человечность. Я не свободен и не человек до тех пор, пока я не осознаю свободу и человечность всех людей вокруг меня.

[Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 76]

Как уже отмечалось при обсуждении темы человеческой природы, Бакунин предлагает антиметафизический взгляд на свободу. Он скорее акцентирует субъективный

опыт индивидуальной свободы, чем эссенциалистское представление свободы. Так, в абзаце, явно направленном против знаменитого изречения Руссо «человек рождается свободным...», Бакунин пишет:

Примитивный, естественный человек становится свободным, становится человеческим и вырастает до уровня нравственного существа [...] лишь в той степени, в которой он осознаёт такое состояние и такие права у всех своих собратьев.

[Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 156]

Хотя автономия занимает важное место внутри анархистской идеологии, её совсем не наделяют привилегированным статусом. Более того, это понятие, как будет рассмотрено ниже (главу 4), концептуально связано с равнозначно важными социальными ценностями солидарности и братства. Эта концептуальная связь позволяет теоретикам анархизма продолжать работу над определением дополнительных существенных связей между свободой и справедливостью.

Взаимная осознанность

Интересно, что некоторые мыслители (например, Уолтер и Риттер) утверждают, что в анархистской теории свобода личности (или автономия) выступает инструментальной ценностью, а её главная цель состоит в достижении того, что Риттер назвал [1980] «общинной индивидуальностью». В основу толкования понятия «общинная индивидуальность» Риттер главным образом положил выдвинутую Годвином идею «взаимной осознанности», которая призвана создать нравственные основы анархосоциалистического общества. «Взаимная осознанность» подразумевает нормативное видение социальных отношений, выстроенных на сотрудничестве и доверии, когда каждый человек воспринимает свою свободу только в связке с благом всей общины. Такого рода осознанность, по-видимому, в большей степени отсылает к психологическим и эмоциональным процессам и, очевидно, является одним из качеств, которые следует воспитывать и поощрять с помощью образования. Эта психологическая или эмоциональная установка, в свою очередь, создаёт фундамент для нравственного идеала, который Риттер называет «общинной индивидуальностью».

Представление о том, что главная цель социальных анархистов — не свобода, а община, или, согласно Риттеру, «общинная индивидуальность», находит поддержку в трудах Бакунина. Как и другие социальные анархисты, он резко отвергает то, что понимает как главное положение мыслителей эпохи Просвещения (Локка, Монтескье и Руссо): будто индивидуальность и общее благо взаимно исключают друг друга. Бакунин пишет: «Свобода не есть отрицание солидарности. Социальная солидарность является первым человеческим законом, свобода — вторым. Оба эти закона взаимно дополняют друг друга и, будучи неотделимы один от другого, составляют сущность человечности» [Bakunin, цит. по Maximoff 1953: 156].

Эта цитата несколько сбивает с толку, что характерно для Бакунина. Похоже, что он не даёт никакого объяснения тому, что он подразумевает под «первым человеческим законом». Но всё же кажется понятным, что Бакунин, как и большинство теоретиков анархосоциализма, рассматривает свободу личности как ценность, создаваемую непосредственно в рамках и в процессе социального взаимодействия.

Бакунин настаивал, что именно общество создаёт свободу личности: «Общество — это корень, дерево свободы, а вольность — его плод» [Maximoff 1953: 165].

Важно отметить, что именно эта позиция даёт возможность таким мыслителям, как Бакунин, следующим образом устанавливать концептуальные связи между свободой, солидарностью (или тем, что Риттер назвал «общинной индивидуальностью») и равенством: «Поскольку свобода — результат и наиболее яркое выражение солидарности, т. е. взаимности интересов, она может осуществляться только в условиях равенства [под которым Бакунин подразумевает, как обсуждалось выше, экономическое и социальное равенство]» [там же].

И всё же пока не совсем понятно, какой статус Бакунин присваивает взаимосвязи между свободой и равенством. Морленд предполагает, что Бакунин фактически занимает гегельянскую позицию в этом отношении, а его довод о том, что человек действительно свободен только тогда, когда все люди вокруг свободны, означает повсеместную свободу в гегельянском понимании: «любая двойственность между индивидуальным и обществом, между обществом и природой диалектически преодолима» [Marshall, цит. по Morland, 1997: 81].

И всё же я склоняюсь к мысли, что обоснование приведённых Бакуниным доводов о прочной взаимосвязи между социальным равенством и свободой большей частью вытекает из психологического анализа, нежели гегелевской диалектики. Это очевидно в приведённой выше цитате Бакунина, где он утверждает:

Свобода каждого человека — это только отражение его «человечности» или «человеческого права» в сознании всех свободных людей, его братьев, его равных. Я могу почувствовать себя свободным только среди людей и во взаимоотношениях с людьми.

[Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 237]

Кажется, Годвин в своём наблюдении также руководствуется психологией: он характеризует автономию личности как вид психологической и нравственной независимости. Годвин отмечает, что такого рода свобода «поддерживает общину, сплачивая людей, что приводит к взаимной осознанности, способствующей взаимному доверию, солидарности, эмоциональному и интеллектуальному развитию» [Ritter 1980: 29].

Похоже, что тезис Годвина схож с положением, которое часто используют анархо-индивидуалисты: «только тот, кто имеет достаточно сил быть самостоятельным, способен создавать по-настоящему свободные объединения с другими людьми» [Parker 1956: 3].

Анархо-социалисты, хоть их взгляды имеют явно антииндивидуалистский характер, по-видимому, соглашались с аналогичным психологическим воззрением на взаимосвязь между личной свободой и социальными ценностями, необходимыми для обеспечения жизни в общинах. Вместе с этим анархо-социалисты неизменно связывают обсуждение проблемы свободы с требованием незамедлительного улучшения материального положения общества. Как пишут Гудвин и Тейлор, «в то время как либералы традиционно видят прогресс в достижении большей свободы и рациональности благодаря „развитию человеческого разума“, ранние социалисты воспринимают прогресс с учётом реальных материальных возможностей» [Goodwin & Taylor 1982: 147]. Конечно, важно отметить, что так же, как автономия опреде-

лѐнно не является главной среди всех ценностей анархистской мысли, так и не все либералы придают автономии статус первоочередной важности. К примеру, Хокинг [1926] утверждает, что цели анархистов и либералов пересекаются, поскольку оба политических течения рассматривают свободу (понимаемую как отсутствие принуждения со стороны государства) как главную политическую добродетель. Однако Риттер [1980] указывает на то, что такая позиция обманчива не только потому, что она игнорирует мнение, что для многих анархистов личная свобода в этом смысле — это всего лишь средство достижения общинной индивидуальности, концептуально первоочередной ценности, но и потому, что она обходит вниманием направление либеральной мысли, в которой свобода составляет инструментальную ценность (т. е. утилитарный либерализм).

Либеральный патернализм и либертарианство

Социальные анархисты отрицают абстрактную идею Руссо о досоциальной свободе. Они твёрдо убеждены, что автономия — это не данный от природы, присущий компонент человеческой природы, а нечто, что следует развивать и воспитывать в процессе социальных взаимоотношений. Это отличает их от ранних либеральных мыслителей Просвещения, а также частично объясняет, почему в сфере образования анархисты не принимают крайнюю либертарианскую позицию, а точнее философское отрицание любого образовательного вмешательства в жизнь детей. Разделяя точку зрения поздних либеральных мыслителей (например, Дж. С. Милля) о том, что личная свобода ограничивается созерцательным рационализмом, и полностью осознавая социальные условия, в которых развивается свобода человека, большинство анархистов-мыслителей без проблем принимают рациональные ограничения свободы личности даже в постгосударственном, анархическом обществе. С точки зрения образования, смысл этой позиции заключается в том, что анархисты согласны с либералами в принятии патерналистского исключения из принципа непричинения вреда Милля в случае образования детей. Другими словами, они не придерживаются крайней либертарианской позиции, согласно которой вмешательство в образование представляет собой нарушение автономии детей.

Такая позиция наиболее ярко отражена в работе Бакунина, где по вопросу прав детей и обеспечения образования он высказывает суждения, поразительно созвучные с либеральной, гуманистической традицией. Особенно в следующем отрывке отражается заимствование мысли Бакунина из традиции Просвещения:

С рождения и всё своё детство каждый мужчина и каждая женщина имеют право на полное содержание, одежду, еду, кров, заботу, наставничество, образование (бесплатные общеобразовательные школы, начальное, среднее, высшее образование, художественное, промышленное и научное) — и всё это за счёт общества [...]. Родители должны иметь право заботиться о своих детях и направлять их образование, находясь под максимальным контролем коммуны, которая оставляет за собой право и обязанность забирать детей от родителей, которые своим примером или своим жестоким и бесчеловечным отношением портят своих детей или иным образом препятствуют их физическому и умственному развитию (12).

[Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 112]

Даже если этот мыслитель соглашается, что сами дети имеют права и могут в некотором смысле считаться способными принимать продиктованные моралью решения, всё же из выбранных отрывков сочинений становится вполне понятно, что Бакунин далёк от принятия крайнего либертарного взгляда на детей как автономных существ, ответственных за определение своих собственных целей и процессов обучения:

Мы не заявляем, что к ребёнку надо относиться как ко взрослому, что все его капризы должны уважаться и что, когда его детская воля упорно пренебрегает элементарными правилами науки и здравым смыслом, нам следует притворяться, будто он прав. Мы говорим, что, напротив, ребёнка нужно воспитывать и направлять, но направление его первых лет не должно определяться только его родителями, которые так часто некомпетентны, которые обычно злоупотребляют своей властью. Цель образования — развивать скрытые способности ребёнка в максимально возможной степени и помогать ему как можно скорее стать самостоятельным. [...]

Сегодня родители не только содержат своих детей (обеспечивая пищей, одеждой и т. д.), но также следят за их образованием. Этот обычай основан на ложном принципе — принципе отношения к ребёнку как к личной собственности родителей. Ребёнок никому не принадлежит, он принадлежит только себе, а в течение того периода, когда он не способен защитить себя и потому может подвергнуться эксплуатации, обеспечивать его свободное развитие и защиту должно общество. Именно общество должно поддерживать его и следить за его образованием. Поддерживая его и оплачивая его образование, общество лишь даёт «ссуду», которую ребёнок выплатит, когда станет достаточно взрослым.

[там же]

Хотя внутри анархистской традиции можно найти некоторые отголоски либерального идеала автономии, автономия не играет такой важной роли в анархо-социалистической мысли, как в случае с либеральной теорией и, соответственно, либеральными идеями по вопросам образования.

Автономия и община — противоречия и вопросы

Тем не менее, даже если автономия — лишь одна из нескольких связанных целей в анархистской мысли, по-прежнему важно попытаться определить роль автономии в анархистской позиции по вопросу образования. А именно: если и либеральные, и анархистские теоретики признают образование с целью защиты личной автономии базовой задачей образования, тогда могут ли либеральные ограничения и принципы, применяемые к государству как к образовательному органу, применяться к общине, функционирующей в рамках безгосударственного, анархического общества? И хотя анархисты отрицают государство и связанный с ним централизованный контроль над общественными институтами, как мы уже увидели, они всё же признают необходимость в образовательном процессе, который, при отсутствии централизованного государства, предположительно осуществлялся бы общиной. Таким образом, если анархисты принимают ценность личной автономии в понимании способности

личности делать и осуществлять выбор путём рационального обдумывания без каких-либо внешних препятствий, можно было бы утверждать, сославшись на классический аргумент либералов о нейтралитете [Dworkin 1978], что община не имеет права навязывать кому-либо из её членов определённые представления о хорошей жизни.

Для социальных анархистов базовой ячейкой организации общества является коммуна, а взаимодействие внутри коммун и между ними должно происходить на федералистских началах. Одним из важных элементов такого федерализма является право на выход из состава объединения. На этот принцип неоднократно указывал Бакунин:

Каждый индивид, каждое объединение, каждая коммуна, каждый регион, каждая нация имеют абсолютное право на самоопределение, право объединяться или не объединяться, создавать союз, с кем они хотят, и отречься от созданных союзов независимо от так называемых «исторических прав»... Право на свободное воссоединение, в том числе и право на выход из состава чего-либо, — первое и самое главное из всех политических прав.

[Bakunin, цит. по Morland 1997: 102]

Однако даже когда выход из федерации возможен, вполне вероятно, что разнообразные сообщества будут организовываться вокруг определённых идеологий и, следовательно, будут обучать своих членов согласно такому взгляду на хорошую жизнь, который соответствует организации и идеалам данной коммуны. При отсутствии каких-либо других ограничений вполне возможно, что такие общины могут пренебрегать ценностью автономии.

В своей книге *Anarchy, Liberty and Community* («Анархия, свобода и сообщество») [1982] Майкл Тейлор очень подробно изучил это потенциальное противоречие в анархистской теории. Тейлор ещё раз сформулировал классический тезис либералов, что автономная личность должна иметь возможность осознанно выбирать необходимое ей из действительно доступных ценностей, норм и вариантов образа жизни и что такая возможность выбора существует только в плюралистическом обществе. Поэтому нельзя сказать, что в «примитивных и крестьянских общинах», в которых сильны традиции и однородность стиля жизни и ценностей, существует индивидуальная автономия. Однако Тейлор утверждает, что для членов сообществ такого рода автономия фактически не является проблемным вопросом (и не представляется такой острой темой, как в плюралистических обществах), ведь люди в таких сообществах «чувствуют себя как дома в мире, где нет внутренних противоречий» [Taylor 1982: 161]. Такая точка зрения, очевидно, подкрепляет аргументацию Джозефа Раза [Raz 1986], что благополучие личности не зависит от наличия автономии. Тем не менее, применительно к теоретикам анархизма, автономия в понимании индивидуальной свободы выбора всё же представляется центральной ценностью. Тогда необходимо задаться вопросом, обеспечивалась ли автономия теми видами общин, которые отстаивали вышеупомянутые теоретики.

Тейлор утверждает, что, поскольку утопические сообщества всегда представляют собой островки в большом обществе, а члены таких сообществ набираются из имеющегося общества, ценности «внешнего» мира всегда будут в некотором смысле существовать как доступные варианты, равно как и возможность покинуть сооб-

щество. Так гарантируется наличие в сообществе автономии личностей. Однако если анархо-социалистическая революция увенчается успехом и государство будет полностью уничтожено, тогда будущее общество будет состоять из нескольких федеративных коммун, ценности которых не будут кардинально отличаться друг от друга. Конкретные социальные практики и стили жизни могут отличаться в разных коммунах. Но поскольку предполагается, что все практики будут соответствовать принципам равенства и справедливости, как это воспринимают такие теоретики, как Бакунин, трудно представить, что какая-либо коммуна может предложить радикально отличную альтернативу какому-либо члену другой коммуны. В качестве примера можно упомянуть *кибуцы* в Израиле. Такие общины хоть и имеют поверхностные отличия (например, культурные корни и обычаи членов коммун, их физические характеристики, основные источники доходов и т. д.), однако тотчас узнаются как *кибуцы*, поскольку они явно демонстрируют основные, общепринятые среди многих коммун черты социальной структуры и базовые ценности, отличающие их от остального общества.

Можно ли тогда утверждать, что ребёнок, растущий в анархической коммуне после распада национального государства будет менее автономным, чем ребёнок, растущий в либерально-демократическом обществе? Я думаю, на это можно дать два ответа. В первом случае мы можем принять позицию, что дети, растущие в плюралистическом, демократическом обществе в действительности не автономны, поскольку их варианты выбора ограничены окружением и воспитанием. Так, например, ребёнок, растущий в светском окружении, не имеет возможности самостоятельно выбрать религиозный образ жизни. Но всё же этот аргумент не кажется мне очень серьёзным. Ведь иногда случается так, что дети вырываются от своего контекста и выбирают кардинально другой стиль жизни, перенимая ценности, которые совершенно противоречат их воспитанию. Вот почему есть все основания заявлять, что даже наличие альтернативы «где-то извне» создаёт такую возможность выбора.

Наиболее перспективная аргументация соединяет эту дискуссию с представлением об условиях, необходимых для существования свободы. Разговор о доступе к собственной свободе (будь то негативной свободе или же автономии) лишён смысла, если базовые материальные нужды этого человека не удовлетворены. Мне кажется, что это положение является важнейшим для понимания очевидной проблемы автономии в анархических коммунах. Ибо, как утверждалось ранее, автономия отдельных членов коммуны может показаться жёстко ограниченной ввиду отсутствия реальных альтернативных сценариев хорошей жизни, предложенных на выбор внутри конкретной коммуны или же в других коммунах. И всё же самые главные ценности, которые создают высокую степень сходства между коммунами и среди членов одной и той же коммуны, — ценности экономической и социальной справедливости — сами по себе являются необходимыми условиями для пользования любым видом свободы. И хотя можно утверждать, что коммуна способна ограничивать автономию отдельного человека — в отличие от плюралистического, демократического государства, — в ней было бы меньше людей, лишённых реальной свободы, чем в менее равноправных обществах. По-видимому, это подтверждает, что анархо-социалисты имеют антииндивидуалистические тенденции и настаивают на немедленном улуч-

шении материальных условий жизни общества. По словам Гудвина и Тейлора, для анархистов

[...] ценности гармонии, товарищества, общежития и кооперации не были расплывчатыми этическими идеалами, которые воплотятся в жизнь в неопределённом будущем через ослабление правовых ограничений, создание деклараций прав человека и реализацию конституционно-институциональных реформ. Вернее сказать, будущая утопия требует довольно специфичных — объективных, нежели субъективных — изменений в материальном базисе общества, изменений, которые возможно осуществить только через применение коллективной программы, то есть некоего очень подробного проекта или перечня действий. Именно в этой связи в 1830-х возник термин «социализм» как антитеза либеральному «индивидуализму».

[Goodwin & Taylor 1982: 147]

Всё-таки я склонна согласиться с теми критиками анархизма, которые утверждают, что противоречие между автономией личности и возможным насильственным общественным воздействием — самый волнующий аспект анархической идеологии и один из аспектов, на который большинство анархистов не представили удовлетворительного ответа, ссылаясь лишь на веру в то, что подобные конфликты могут и будут легко и справедливо разрешаться в этичном климате и свободном экспериментировании, которые воцарятся в обществе без государства.

Роберт Вольф и автономия

Важно понимать, что, выделяя автономию в качестве центральной ценности — хоть и не с теми акцентами, как в либеральной традиции, — анархисты не просто на шаг опережают либералов, отрицая все формы принуждения. Акцент на автономии не представляет собой философское объяснение принципиального возражения анархистов против государства. Я считаю, что дело в ошибочной интерпретации анархизма, которая стоит за попыткой Роберта Вольфа предложить философское обоснование анархистской позиции [Wolff 1998].

Этот раздел стоит посвятить аргументации Вольфа, так как я убеждена, что её анализ поможет обозначить некоторые ключевые моменты, на которые мне хочется обратить внимание в рамках дискуссии о разнице между анархизмом и либерализмом.

Вольф взялся доказать, что имеется философское противоречие между автономией личности и государством де-юре (в значении института, воплощающего власть де-юре), и потому анархизм является единственной политической позицией, согласующейся с ценностью личной автономии. Анархистское понимание власти играет существенную роль в аргументации Вольфа, что будет рассмотрено ниже. Ключевой момент состоит в том, что, как отмечает Миллер, аргументация Вольфа основывается на положении, согласно которому «автономия является важнейшей моральной целью, которую необходимо достичь» [Miller 1984: 27]. Но, как свидетельствуют представленные выше рассуждения, исходное положение аргументации Вольфа вызывает вопросы не только внутри либерализма, но также и внутри анархистской теории. Между тем, большинство исследователей теории Вольфа не задаются вопро-

сом о правильности данной посылки, вместо этого они пытаются найти ошибку в самом аргументе [напр. дискуссию в журнале «Эмерикан Философикал Куортерли» (American Philosophical Quarterly), IX (4), 1972]. Не вдаваясь в философские подробности выдвинутого Вольфом аргумента, я хотела бы отметить, что независимо от состоятельности самого аргумента, в нём содержится ошибочная интерпретация анархизма, и, фактически, этот аргумент затрудняет понимание разницы перспектив, отличающих анархистов и либералов.

В каком-то смысле аргумент Вольфа, если он верен, является перегибом. Анархисты не занимаются опровержением правомочности де-юре государства с философской точки зрения. Возражения анархистов в адрес государства, как мы рассмотрим ниже, опираются на гораздо более сложный и конкретный анализ, а не на концептуальный аргумент о том, что в государстве невозможна индивидуальная автономия. Также многие анархисты — в особенности, социальные анархисты — не согласились бы с Вольфом в том, что «определяющей чертой государства является власть, право управлять» [Wolff 1998: 18]. Я рассмотрю возражение анархистов против государства более подробно в следующем разделе книги. Впрочем, сейчас важно понять, как очевидная попытка Вольфа свести анархизм к научно обоснованной философской позиции связана с приведённым выше рассуждением о многообразии ценностей внутри анархистской мысли.

Попытка свести любую идеологию к единой, логически первоочередной ценности, безусловно, проблематична, а в случае с анархизмом — в особенности, ведь анархизм в принципе выступает против иерархического мышления. Как указывает Тодд Мэй, анархистская мысль содержит «отказ от стратегической политической философии», а борьба анархо-социалистов задумана «как полное избавление от иерархического мышления и деятельности» [May 1994: 51]. Я предполагаю, что анархистское видение будущего идеального общества в виде децентрализованной сети, внутри которой «определённые точки и определённые линии могут быть более выраженными, чем другие, но ни одна из них не выполняет функцию центральной, из которой выходят другие линии или в которую они возвращаются» [там же: 53], находит отражение в философской позиции, согласно которой ни одна ценность или цель не может рассматриваться как самая главная или первичная. Я ни в коем случае не заявляю, что в анархистской мысли нет ценностных противоречий. Как мы уже увидели, между двумя взаимозависимыми анархическими целями достижения индивидуальной свободы и общинности вполне может присутствовать напряжённость при определённых обстоятельствах. Возникающие конфликты — это не концептуальные дилеммы, которые можно разрешить приведением философских аргументов. Речь идёт о конкретных социальных проблемах, которые нужно разрешать творчески в зависимости от ситуации. Мне представляется, что попытки Бакунина наметить такую сеть взаимосвязанных ценностей, где они бы составляли единое целое, можно воспринимать не просто как бессвязное с философской точки зрения суждение, но именно как выражение антииерархической позиции анархизма.

Интересно отметить, что сперва Вольф заявляет о логической несовместимости личной автономии и государства де-юре и далее утверждает, что единоголосная прямая демократия «есть истинное разрешение проблемы автономии и власти» [Wolff 1998: 27]. Как отмечает Гренвилл Уолл [Wall 1978: 276], такое заявление само по себе

вызывает недоумение, так как явно противоречит посылу о том, что конфликт между автономией и государством *логически* неразрешим. При этом, даже отбросив обозначенную методологическую проблему, указанный аспект аргументации Вольфа всё же демонстрирует нам схожее неверное понимание анархизма. Вольф описывает идеал единогласной прямой демократии как форму правления, при которой «каждый член общества готов добровольно подписаться под каждым принимаемым законом» [Wolff 1998: 23]. Автономная личность, согласно либеральному и анархистскому пониманию, — это такая личность, чьи действия ограничены только диктатом собственной воли и разума. Следовательно, в условиях прямой демократии никакого конфликта между «обязательствами автономии» и «требованиями власти» попросту не должно быть [там же]. Вольф использует выражение «обязательства автономии», что указывает на строгую кантианскую ориентированность этого автора; опять же, такой взгляд неправильно репрезентирует анархистскую позицию, согласно которой автономия — это скорее не «обязательство», но желаемое качество жизни, к которому стремятся, которого достигают, которое создают в процессе наряду с другими социальными ценностями в социальном контексте.

Образ единогласной прямой демократии, пусть и описанный Вольфом только с процессуальной точки зрения, вполне может соответствовать идеалу, предложенному анархо-социалистами. Интересно при этом, что, по замечанию Уолла, Вольф считает такое теоретическое разрешение своей дилеммы несостоятельным скорее по эмпирическим, чем по философским причинам; и интересно, что в качестве основной единицы осмысления Вольф по-прежнему рассматривает государство. По всей видимости, этот автор допускает, что единогласная демократия «создаёт государство де-юре». Но дело в том, что анархисты выступают против государства по иным причинам, а не просто потому, что государство воплощает собой власть де-юре; и даже если государство, созданное по принципу единогласной прямой демократии, где автономия личности, если соглашаться с аргументом Вольфа, могла бы успешно развиваться, оно по-прежнему будет *государством*, и оно будет нежелательно по другим веским причинам. Анархисты разделяют приверженность к определённым ценностям (которые мы обсудим позже), но чрезвычайно важно то, что, высказываясь против государства, анархисты в основном руководствуются антииерархической позицией. Джордж Вудкок выразил основание этой позиции:

Что характеризует государство, кроме того, что оно опирается на власть и принуждение, так это способ совокупной централизации государством всех социальных и политических функций. Вот причина, по которой эти функции делаются недоступными для граждан, чьи жизни они же и определяют.

[Woodcock 1977: 21]

Соответственно, анархисты всех направлений, обсуждая социальное устройство общества, ссылаются на некую базовую единицу прямой кооперации. Эта единица, будь то коммуна, мастерская или школа, представляет собой что-то неизбежно меньшее, нежели государство, что-то качественно отличающееся от него.

По той же причине творческие предложения Вольфа по преодолению практических препятствий на пути к прямой демократии в современных обществах противоречат непосредственно самой анархической идее, на поддержку которой якобы направлен аргумент этого мыслителя. Предложенная Вольфом картина общества

размером с США, где «в каждом доме есть машина для голосования», которая передаёт информацию «компьютеру в Вашингтоне» в «комитеты экспертов», которые её обрабатывают, и учреждён пост «Общественного несогласного, призванного гарантировать огласку диссидентских и необычных точек зрения» [Wolff: 34–35], как ничто другое далеко от анархо-социалистического идеала, в котором общественные функции осуществляются снизу вверх с помощью кооперативных сетей, созданных на максимально низовом уровне, где «личное общение может заменить дистанционное командование» [Woodcock 1997: 21].

Подведём итоги: анархизм пересекается с либерализмом в том, что акцентирует важность личной автономии, хоть и не ставит эту ценность превыше других, и также признаёт потенциал человеческих существ к добродетели. Более того, анархизм разделяет присущую либеральному образованию рационалистскую позицию, а также веру в человеческий разум как необходимое условие для прогресса. И хотя некоторые авторы (Беллами, Риттер и Уолтер) утверждают, что анархизм нельзя рассматривать как ответвление либерализма в связи с упором первого на сообщество, на это можно возразить, что акцент на сообществе идеально согласуется с тем видением либерализма, за который выступают такие теоретики, как Уилл Кимлика и Джозеф Раз.

Задачи анархистов и либералов существенно расходятся в первую очередь в отрицании анархизмом концепции государства и, соответственно, в его видении возможности достижения желаемых общественных изменений. Суть этого особого видения, как мне кажется, отражена в замечании Риттера: «Спасти общество силой рациональных, спонтанных отношений и убить Левиафана, который даёт минимальную защиту, — таков смелый выбор анархистов» [Ritter 1980: 133].

11 Озабоченность Иллича проблемами бедности и социальной справедливости, а также его аргументы о необходимости снижения зависимости людей от корпоративных и государственных институтов во многом пересекаются с анархистской традицией. При этом он рассматривает в основном институциональные последствия современного государства, и эта призма несколько узкая и подчёркивает индивидуальную автономию, а не формы общности, что предполагает возможные теоретические противоречия с социал-анархистской позицией. Критика школьного образования Иллича сосредоточена на структуре современной школы и её связи с властью и контролем. В частности, он утверждает, что школьное образование в современных индустриальных государствах направлено в первую очередь на формирование характера, которым может манипулировать общество потребления и его институты власти [Spring 1975: 26]. Школы, таким образом, поощряют зависимость, которая «создаёт форму отчуждения, разрушающую способность людей действовать» [там же]. Таким образом, хотя Иллич с его радикальной социальной критикой принадлежит к той же широкой диссидентской традиции, что и многие анархистские мыслители, его акцент на влиянии школьного образования на личность, вероятно, ставит его несколько ближе к либертарианской традиции, чем к традиции (социального) анархического образования, о которой идёт речь в этой книге (главу 6).

12 Использование Бакуниным термина «право» здесь особенно интересно, учитывая современные дискуссии о различии между «правами» и «потребностями», а также общий консенсус в разговоре о правах детей, который зародился относительно недавно.

Глава 4. Власть, государство и образование

Как нам стало понятно, у анархизма и либерализма есть общие важные основополагающие ценности. Поэтому мы должны задаться вопросом: означает ли это, что философский и моральный фундамент анархистской концепции образования существенно не отличается от основ либерального образования?

Снова повторяюсь: разница будет видна не на уровне приверженности к ценностям и добродетелям, в частности, к автономии, рациональности и равенству, а в различных масштабах и направлениях социальных перемен, которые воплотят эти ценности, и в роли образования в достижении этих преобразований.

Хотя анархо-социалисты подчёркивают данную человеку от природы склонность к добродетели и добровольной кооперации и верят в рациональность, они не стремятся, как Милль и Годвин, возложить все свои надежды на присущий эпохе Просвещения идеал тотального триумфа человеческого разума над тираническими формами социальной организации, потому что они критически относятся к капиталистическому обществу и присущим ему общественным институтам и прагматически смотрят на врождённую страсть к власти, потенциально заложенную в каждом человеке.

Так, например, Бакунин, типичный для анархо-социалистической традиции мыслитель, не остановился на либеральной концепции достижения социальных преобразований (или даже свержения репрессивных режимов) посредством рационального образования. Как революционный теоретик, он настаивает на полном упразднении всех структурных форм власти, в которых он видит противника индивидуальной свободы. «Вместо того, чтобы изменять институты, революция должна покончить с ними. В результате чего государство будет искоренено вместе с церковью, армией, судами, школами, банками и прочими подвластными ему институтами» [Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 358].

Однако, как мы увидим, эксперименты в применении анархо-социалистических принципов на уровне сообществ не предполагали упразднения школ в целом — напротив, зачастую школы создавались. Правда, эти школы радикально отличались от типичных государственных школ того времени. Принципиальным моментом было то, что такие школы должны были не только содействовать рациональному образованию и поощрять детей к развитию критического отношения к капиталистическому государству, но и желательно к его итоговому разрушению. Скорее эти школы рассматривались как экспериментальные примеры анархо-социалистического общества в действии. Они были не только средством достижения социальной революции, но и важной частью непосредственно революционного процесса.

Бакунин и другие анархо-социалисты XIX века разделяли некоторые взгляды либералов на человеческую природу, а также веру в воспитательную силу обще-

ственных институтов, что видно в следующем доводе Бакунина: «Достоверно, что в обществе, основанном на принципах разума, справедливости и свободы, на уважении к человечности и на совершенном равенстве, возобладает добрая воля, а зло станет нездоровым исключением» [Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 95].

Но всё же мыслители анархо-социалистической традиции не считали, что такое общество может функционировать в рамках государства — и либерального в том числе. Поэтому ориентиром анархо-социалистической педагогической мысли и экспериментирования служило развитие активных форм социального взаимодействия, представляющих собой альтернативу государству. Как я покажу в последующих главах, для анархистов образование не выступало средством достижения поставленной цели. Речь идёт о более комплексной концепции образования как одной из множества сфер социального взаимодействия, которая при особом подходе могла бы сама по себе быть частью революционного процесса, подрывающего государство и реформирующего общество на принципах коллективности.

Образование в таком понимании содержит в себе важнейший аспект анархо-социализма, высказанный Полом Гудманом: «Свободное общество — это не замена старого порядка „новым“. Это расширение сфер свободной деятельности до тех пор, пока они не наполнят большую часть общественной жизни» [цит. по Ward 1996: 18].

Отрицание государства анархистами

Предыдущее обсуждение оставляет нам два важных вопроса, связанных с неприятием анархистами государства в качестве модели социальной организации, которая в их понимании враждебна человеческой свободе и процветанию. Во-первых, предполагает ли анархистское отрицание государства принципиальное неприятие государства *как такового* или это отрицание продиктовано обстоятельствами, то есть неприемлемыми для анархистов свойствами современного национального государства? Во-вторых, если даже Вольф вместе с другими исследователями ошибается в своих предположениях, что именно понятие власти составляет основу анархистского неприятия государства в качестве формы социального устройства, недоверие к власти всё же остаётся центральным аспектом любого направления анархистской мысли. Поэтому важно выяснить, особенно в контексте образования, что анархисты понимают под властью и другими связанными с ней понятиями, и проверить их отрицание государства на философскую последовательность и обоснованность.

Некоторые авторы (например, Миллер и Райхерт) говорят о «враждебности к государству» [Miller 1984: 5] как об определяющей характеристике анархизма, зачастую подразумевая, что эта враждебность направлена против государства как такового, однако многие теоретики уточняют некоторые нюансы такой враждебности. Так, по мнению Ричарда Сильвана [Sylvan 1993: 216], если анархисты и противостоят всем существующим системам правления, но это «напрямую обусловлено характером действующих государственных систем». В самом деле, можно найти поддержку для такой интерпретации в сочинениях самих анархо-социалистов. Например, Кропоткин в поздние годы жизни [цит. по Buber 1958] утверждал, что анархисты требуют «меньше представительства, больше самоуправления!», допуская, что анархисты

готовы пойти на компромисс с определёнными элементами демократического государства.

Бакунин в своих сочинениях, направленных против государства, уделял немало внимания подробному изложению характерных черт современного государства. В тексте *The Modern State Surveyed* («Исследование современного государства») [Dolhoff 1973: 210–217], сам заголовок которого служит основой для предложенной Сильваном интерпретации, Бакунин перечисляет принципиальные недостатки государства. К числу главных он относит капитализм, милитаризм и бюрократическую централизацию. Этот анализ, наряду со значительными усилиями, прилагаемыми Бакуниным и другими анархистами XIX века для критики союза государства и церкви, даёт понять, что возражение анархистов относительно государства фактически было возражением против конкретных свойств, которые в их понимании представляют собой неотъемлемые черты государства. Впрочем, большинство из этих свойств, надо полагать, зависели от определённых исторических форм государства и особенно ярко проявлялись в процессе становления сильного национального государства XIX века, в условиях которого анархо-социалисты развивали свою позицию.

Поэтому очевидно, что нет логических препятствий для того, чтобы представить политическую систему, называющую себя государством, которая будет отвечать анархическим принципам. Ряд современных анархистов предположили, что швейцарские кантоны приблизительно соответствуют анархическим политическим принципам, пусть анархо-социалисты, скорее всего, раскритиковали бы их за несправедливую экономическую политику. Сильван обращает внимание на то, что современное государство, *каким мы его знаем*, представляет собой «хрестоматийную иерархическую форму» и в силу этого оно несовместимо с анархическими принципами.

Поэтому я бы не согласилась с тезисом, выдвинутым Миллером и другими авторами, о том, что едва ли не главной определяющей характеристикой анархизма является «враждебность к государству». Эта враждебность, как рассматривалось выше и как я докажу на следующих страницах этой книги, носит инструментальный характер. Основа анархизма — это скорее конструктивные ценности, которые отстаивает анархизм; и именно государство как формация, неблагоприятная для развития этих ценностей, а не государство само по себе, вызывает их неприятие. Миллер утверждает, что анархисты «предъявляют государству два обвинения: они заявляют, что оно не имеет права на существование и что оно порождает множество социальных пороков» [Miller 1984: 5]. Однако я утверждаю, что эта формулировка ошибочна: заявление о том, что государство не имеет права на существование, не является априорным и независимым. Именно из-за «социальных пороков» государство, в определённом его понимании, не имеет права существовать. Потому это не два обвинения, а одно.

Тем не менее, даже если враждебность анархизма к государству «зависит от определённых условий, является их следствием [...] и возникает из связи с установками анархизма и конкретным стандартным теоретическим пониманием „государства“» [Sylvan 1993: 218], возникает вопрос: что именно включает в себя это понимание?

Большинство политологов, исследующих эту тему, в целом разделяют мнение Макса Вебера, определившего государство как союз, который «с успехом претендует

на монополию на легитимное физическое насилие на определённой территории» [Taylor 1982: 4–5].

Думаю, многие анархо-социалисты, формулируя своё неприятие государства, подразумевали нечто подобное этому определению. Однако это неприятие связано с тем, что Сильван называет «определяющими признаками анархизма», а не с какой-либо согласованной теоретической формулировкой. Это мнение, пожалуй, наиболее очевидно в сочинениях Бакунина. Он уделяет много внимания [Dolhoff 1973: 206–208] опровержению того, что он называет «теологией государства» — защиты идеи государства, предложенной теоретиками «общественного договора», например, Ж.-Ж. Руссо. Так, значительная часть возражений Бакунина концентрируется на специфических характеристиках, которые, по его утверждению, логически ассоциируются с государством. Во-первых, утверждает Бакунин, государство «не могло бы существовать без привилегированного органа» [там же]. В этом контексте он отталкивался от своих социал-эгалитарных взглядов и убеждения о том, что государство «всегда было достоянием определённого привилегированного класса» [там же]. Разумеется, это соображение носит эмпирический характер. Далее он добавляет, что современное государство — это «обязательно военное государство», и потому «если оно не завоёвывает, то оно будет завоёвано другими» [там же]. Опять-таки, этот довод кажется основанным на практическом опыте, но, если сослаться на пример вроде Швейцарии, он представляется чрезвычайно спорным.

Одним словом, я думаю, что именно современный капитализм и возникающие из-за него неравенства составляют основу бакунинской критики в адрес государства. Несмотря на то, что капиталистическое производство и структура национального государства тесно связаны, можно поспорить, является ли первое неотъемлемой характеристикой последнего. Потому вновь создаётся впечатление, что анархистское возражение государству носит инструментальный характер.

Власть

Как отмечает в своей книге Тейлор [1982], даже если анархисты косвенно соглашались с чем-то напоминающим предложенное Вебером определение государства (хотя оно не обязательно верно), нет логической причины тому, чтобы неприятие государства сопровождалось полным неприятием власти или принуждения. Впрочем, совершенно ясно, что понятие власти концептуально связано с понятием государства. Вольф, к примеру, предлагает исправленную версию веберовского определения: «Государство — это объединение людей, обладающих и использующих верховную власть в пределах определённой территории и в отношении определённого населения», и заявляет, что «определяющим признаком государства является власть, право на управление» [Wolff 1998: 18].

Рассуждения некоторых ранних анархистских авторов усиливают впечатление о том, что в государстве анархисты не принимают именно идею власти как таковой. Так, например, Себастьян Фор, работая в XIX веке над «Анархистской энциклопедией», утверждал, что анархистов всех традиций объединяет «отрицание принципа

власти в общественных организациях и ненависть ко всем ограничениям, что исходят из институтов, учреждённых на этом принципе» [цит. по Woodcock 1977: 62].

И хотя создаётся впечатление, что представители традиции анархо-индивидуализма, к примеру, Штирнер, писали в защиту философского возражения против власти *как таковой*, чтение трудов анархо-социалистов и других анархистов, более подробно изучивших проблему власти, помогает понять, что анархисты критикуют не власть *как таковую*, но определённые виды власти, примерами которых служат современное государство и его институты.

Де Джордж [1978] предложил одно из наиболее полных философских объяснений анархистской позиции по вопросу власти. Он пишет, что большинство анархистов-теоретиков прекрасно понимают, что для обеспечения функционирования социальной организации имеется необходимость в некоторой власти. Однако, согласно Де Джорджу, отрицая виды власти, присущие государству и его институтам, анархисты считают, что

в конечном счёте, единственная оправданная форма власти должна исходить снизу, а не сверху. Автономия любого индивида и любой низовой группы должна уважаться любой высшей группой. Высшие группы создаются для того, чтобы способствовать реализации воли низших групп, они непрерывно несут ответственность перед низшими группами и быстро реагируют на их пожелания.

[De George 1978: 97]

По-видимому, выбранные Де Джорджем определения могут показаться странными, учитывая противостояние анархистов иерархиям. Но я думаю, что использование слов «высшая» и «низшая» в данном отрывке служит для того, чтобы проиллюстрировать исключительно функциональную сущность власти в анархо-социалистическом обществе. Чтобы наиболее адекватно проиллюстрировать такого рода отношения в анархическом обществе, можно воспользоваться концепцией концентрических кругов. «Низшая» группа, другими словами, базовый внутренний круг, включал бы в себя самоуправляющееся сообщество лично знакомых людей, где бы устанавливались социальные механизмы для удовлетворения его нужд. В случае возникновения потребностей, которые одно сообщество не способно удовлетворить, возникнет внешний круг, обозначающий федеративную коалицию с другими сообществами, которая поможет удовлетворить, например, потребности в торговле или транспорте. Этот внешний круг будет обладать функциональными полномочиями, он будет создан только для выполнения определённой функции в интересах внутреннего круга. В теории возможно наличие бесконечной и развитой сети таких кругов. Важно то, что ни один из кругов не будет обладать абсолютной властью. Любой круг можно расформировать или трансформировать в случае невыполнения им возложенных на него функций, одновременно все круги имеют право на существование, если они удовлетворяют нужды базовой единицы сообщества.

В своём анализе Де Джордж подводит к мысли, что фактически анархисты отказываются не от власти, а от авторитаризма, который, как указывает Де Джордж, «берёт начало сверху и управляет теми, кто внизу, ради блага верхушки» [De George 1978: 98].

По словам Де Джорджа, анархист — «это скептик на политической арене. Он настаивает на исчерпывающем обосновании любой политической или правовой системы

прежде чем принять её» [там же]. Требование «обоснования» фактически является требованием учёта потребностей и желаний наименьшей возможной ячейки общественного строя, которым должны быть подотчётны любые системы моральных и правовых норм.

Этот вывод подкрепляется проведённым Ричардом Сеннетом исследованием наследия теоретиков анархизма XIX века, которые «признавали позитивную ценность власти» [Sennet 1980: 187]. В действительности, рассуждает Сеннет, такие мыслители, как Кропоткин и Бакунин, стремились создать «такие условия для власти, при которых наделённое полномочиями лицо могло бы их лишиться» [Sennet 1980: 188].

Приведённые положения также иллюстрируют связь анархистского понимания основы законной власти и веры анархистов в разумность человека — веры, которую анархисты, в свою очередь, вложили в призыв к «рациональному образованию», иначе говоря, образованию не только антиавторитарному, но и поощряющему детей к принятию такой власти, которая рациональна по своей природе (главу 6). Вероятно, философское объяснение, которое больше всего резонирует с позицией анархо-социалистов в этом контексте, — это предложенное Джеральдом Дворкиным понятие «эпистемологического авторитета» [Dworkin 1988: 45], то есть практика принятия чьего-либо авторитета в вопросах, не касающихся моральных норм, обращение за советом к таким людям. Такая практика, объясняет Дворкин, по сути своей рациональна по различным практическим и общественным причинам.

В свете этих рассуждений мы можем понять роль власти в анархистской мысли, оценить важность идеи о том, что анархисты не противостоят власти *как таковой*, а противостоят «любому использованию власти, подразумевающему право требовать от индивидов делать то, что не отвечает их выбору» [Wasserstrom 1978: 113]. Собственно, даже эта формулировка излишне резка. Как мы убедились, у анархистов вызывает возражения идея *абсолютного права* управлять другими. Анархисты не имеют ничего против того, что отдельные лица или организации могут наделяться правом отдавать команды другим, однако такое право всегда должно быть временным и оправданным с точки зрения удовлетворения нужд данного сообщества.

Итак, поскольку анархисты признают, что всегда будет существовать необходимость в некоторой форме социальной организации, они также принимают некоторую форму власти для обеспечения функционирования социальных механизмов. Де Джордж предложил следующие приемлемые (и, пожалуй, необходимые) типы власти в анархическом обществе: «власть компетенций», «эпистемологическая власть» или «оперативная власть». Миллер [1984] приводит схожее различие, анализируя «власть в вопросах убеждений», и его позиция находит отражение в аналитической литературе на эту тему, в частности, в различии, отмеченном Ричардом Петерсом, между властью *де-юре* и властью *де-факто* [Peters 1967: 84–85]. Смысл этого различия в том, что человек может обладать властью в соответствии с «личным опытом, личными качествами и личными достижениями», включая в определённых случаях присущую авторитетным личностям харизму. Однако такая власть отличается от той власти, которой пользуются или на которую претендуют на основании своего положения в какой-либо признанной нормативной структуре. Анархисты, разумеется, отвергают такой тип власти, что происходит единственно из имеющегося статуса в уже сложившейся социальной системе. Именно такую власть анархисты называют

«иррациональной». Если Де Джордж прав и анархисты не принимают именно власти, навязанной сверху, следует полагать, что им придётся признать обоснованными некоторые формы власти, обусловленные определёнными ролями в социальной и политической системах. И это при условии, что рассматриваемая система возникла органическим путём, другими словами, снизу, в ответ на нужды людей и сообществ и в соответствии с ними. Ведь большинство анархистов признают, что бывают люди, которые являются *авторитетами* в различных сферах, и их авторитет признаётся другими. Чтобы соединить эту идею с приведённым выше рассуждением о рациональности как важнейшем аспекте моральной автономии, представляется, что рациональность для анархистов является важнейшим критерием при оценке обоснованности видов и проявлений власти. Эту мысль выразил Бакунин в своём утверждении: «Таким образом, мы признаём абсолютный авторитет науки. Помимо этой, единственно законной власти, ибо она разумна и соответствует человеческой свободе, мы объявляем всякую другую власть лживой, произвольной, деспотической и губительной» [цит. по Maximoff 1953: 254].

Можно усомниться в правильности этой мысли, ведь слишком очевиден потенциальный путь к опасности слепого поклонения всему «научному» и тем самым возвышения науки как таковой до статуса неоспоримого авторитета. Кстати, и сам Бакунин прекрасно осознавал такую опасность и открыто предостерегал против «диктатуры учёных» [Bakunin, цит. по Maximoff 1953: 250], где законотворчество вверяется сообществу деятелей науки. Подобные системы, утверждает Бакунин, «чудовищны» [там же]: во-первых, потому что «человеческая наука всегда неизбежно несовершенна», а во-вторых,

общество, которое стало бы повиноваться законодательству учёных не потому, что оно понимает его целесообразность — а в таком случае существование академии стало бы бесполезным, — но потому, что это законодательство исходит от учёных и навязывается во имя науки, которую чтят, не понимая её, — такое общество было бы обществом не людей, но скотов.

[там же]

Более того, научное сообщество, подобно любому институту, наделённому «абсолютную верховную властью» неизбежно и скоро кончило бы тем, что само «развратилось бы и морально, и интеллектуально» [там же].

Приведённые заметки из сочинений Бакунина указывают на суть анархистского возражения против конкретных видов власти, напоминающего предложенное Эрихом Фроммом разграничение понятий «рациональная» и «иррациональная» власть. Отличительная особенность рациональной власти заключается в том, что такого рода власть основана на компетентности и потому должна постоянно внимательно контролироваться и подвергаться критике, и самое главное, рациональная власть всегда временна.

Это понятие представлено наиболее наглядно в бакунинской критике Маркса и напрямую связано с настойчивым анархистским требованием соответствия средств целям революции. Ведь если конечной целью является общество, свободное от авторитаризма и иерархических структур, тогда, как утверждает Бакунин, революционное движение само должно избегать наличия таких структур и процессов. Собственно, именно этот вопрос привёл к жёстким разногласиям между анархистами

и марксистами после Первого интернационала. С удручающей точностью Бакунин констатировал, что предложенный Марксом план захвата политической власти рабочим классом приведёт к диктатуре пролетариата, которая будет только поверхностно отличаться от диктатуры государства. Также он скептически отнёсся к заявлению Маркса, что это будет временная мера. По мнению этого мыслителя-анархиста, Интернационал как «эмбрион будущего общества» должен был, в соответствии с анархистской позицией, отвергнуть все принципы, связанные с авторитаризмом и диктатурой. Бакунин, как отмечает Морленд, не был столь наивным, чтобы игнорировать естественные тенденции людей в революционных движениях брать на себя разные роли согласно разным склонностям и талантам: обязательно найдутся те, что ведут, выступают с инициативами и лидируют, и те, которые следуют за ними. Однако ключевое положение анархистской мысли гласит:

Никакие функции человека не должны закрепляться на нем навечно, не должны быть безвозвратно привязаны к кому-либо. Иерархического порядка и продвижения не существует, поэтому сегодня ты командир, а завтра — подчинённый. Никто не возвышается над другими, а если такое и происходит, то только для того, чтобы позже вернуться на своё место, подобно волнам моря, вновь обретающим спасительный покой.

[Bakunin, цит. по Joll 1979: 91–92]

Значит, понятие, на которое Миллер ссылается как «функционально ограниченная власть» [Miller 1984: 57], лежит в основе большей части размышлений анархистов на тему социальных структур.

Принятие мыслителями-анархистами определённых видов рациональной власти объясняет то, каким образом они могут вместе с отказом от государства признавать обоснованность определённых правил социального порядка. С этой точки зрения члены анархического сообщества могут без труда согласиться с необходимостью в каких-то социальных правилах, но принятые правила и санкции не будут нарушать чью-либо персональную свободу, поскольку эта свобода, как выражается Бакунин, «выражается именно в том, что человек делает добро не потому, что кто-либо ему приказывает, но потому, что он осознаёт необходимость, хочет и любит так поступать» [Ritter 1980: 23]. Различие, которое Бакунин проводит между социальными санкциями — которые могут иметь обоснованную роль в безгосударственном обществе — и государством, которое «склонно не убеждать, но принуждать и заставлять» [там же], — это единственно возможный довод, примиряющий свободу и принуждение, предполагает Риттер.

Несомненно, анархистский взгляд на власть и связанные с ней идеи, изученные в данной главе, по-разному могут сказываться на вопросах образования. Важно указать, что анархистское принятие определённых типов власти как обоснованных достаточно для того, чтобы отвергнуть радикально либеральную позицию, будто образование *как таковое*, как форма взаимодействия людей, обязательно подразумевающая некоторую форму власти, необоснованно с точки зрения морали.

Глава 5. Позитивная сущность анархизма

На основе рассуждений, приведённых выше, можно сделать следующие выводы:

Первый. Анархо-социалисты отрицают не столько государство само по себе, сколько государство, обладающее неприемлемыми с их точки зрения характеристиками, поскольку те препятствуют человеческому развитию и процветанию, для которых необходима свобода, солидарность и взаимная осознанность — ценности, которые по сути своей взаимосвязаны и взаимозависимы.

Второй вывод напрямую связан с первым. Анархисты выступают прежде всего не против государства или власти, но против иерархий. Это значит, что ко всем централизованным, организованным сверху вниз структурам надо относиться с подозрением и отдавать предпочтение небольшим общинам как базовым ячейкам социальной организации. Вудкок замечает:

Вместо того, чтобы пытаться концентрировать социальные функции в максимально широком масштабе, что даже в современных демократиях постепенно увеличивает расстояние между индивидом и источником ответственности, нам снова надо начать с самой маленькой ячейки организации, где личные контакты могли бы заменить управление на расстоянии и каждый вовлечённый в какую-либо операцию мог не просто знать, как и почему она происходит, но также мог прямо принимать решения, касающиеся того, что непосредственно на него влияет, как на рабочего или же как на гражданина.

[Woodcock 1977: 21]

Такое понимание анархизма поддержал Джон Кларк, который в своём тексте [Clark 1978: 6] утверждает, что «анархизм можно также определить как теорию децентрализации». Приведённые выше положения косвенно подсказывают нам, что нормативное ядро анархизма является не негативным, но позитивным. Я уже рассмотрела анархистскую концепцию взаимопомощи, без которой невозможно успешное развитие сообществ, задуманных анархо-социалистами. Вероятно, эта концепция — наиболее важный элемент позитивной сущности анархизма. Как указывает Риттер, для анархо-социалистов, в частности Кропоткина, разработавшего теорию взаимной помощи с исторической и антропологической точек зрения, добродетель понимается как «щедрый взаимный обмен, который объединяет нас, участливых и равных друг другу людей» [Ritter 1980: 57], и в этом заключается «посредническая установка анархизма» [там же].

Риттер отмечает, что понятие взаимной помощи (в некоторой степени предвосхищённое Годвином и его идеалом «взаимной осознанности», который мы рассмотрели выше) подкрепляет не только идеал справедливого, кооперативного общества, столь важного для анархо-социалистов, но и понятие «творческого индивидуализма». Последнее понятие является довольно распространённой темой в анархистской литературе, преимущественно (но не исключительно) среди сторонников анархо-

индивидуализма. Попытка объединить в образовательном пространстве подходы взаимного уважения и кооперации со стремлением к индивидуальному творчеству и свободному выражению видна в педагогических экспериментах американских анархистов (главу 6). Теоретическую базу для связи между понятиями взаимной помощи и творческого индивидуализма ёмко выразил Риттер: «Знание того, что можно рассчитывать на взаимную поддержку других людей, дарит смелость следовать своему особому и творческому пути становления личности» [Ritter: там же]. В таком случае можно говорить о преимущественно психологической основе такой связи.

Однако бакунинское инструментальное отрицание государства предполагает, что имеются иные важные и взаимосвязанные ценности, которые формируют позитивную сущность анархистской позиции. Эти ценности не обсуждались подробно в предшествующем анализе, и в качестве самых главных из них мы можем назвать равенство и братство.

Равенство

Большинство мыслителей-анархистов понимают равенство как социально справедливое распределение ресурсов. Особенное внимание уделяется социальным и экономическим последствиям, а не правовым аспектам понятия равенства. Анархисты XIX века так же, как и все ранние социалисты, резко критиковали теоретиков Французской революции, которые, по их утверждениям, обещали равные права, подразумевая равенство перед законом, но игнорировали материальные вопросы социального неравенства.

Даже Годвин, будучи, как мы обсудили ранее, анархистским мыслителем скорее индивидуалистического, нежели социалистического направления, резко осуждал социально-экономическую несправедливость. Как объясняет Риттер, Годвин считал, что узаконенное правительство и государство появились именно из-за несправедливого распределения богатства, которое отрицательно влияет на характер человека и общественные отношения [Ritter 1980: 76]. Помимо того, что Годвин указывал на несправедливость экономического неравенства, ибо такое неравенство лишает некоторых людей средств к счастливой и добропорядочной жизни [там же: 77] и даёт обеспеченным «в сто раз больше еды, чем можно съесть, и в сто раз больше одежды, чем можно надеть» [там же], он также утверждал, что неравенство портит характер человека, в частности вредит рациональной независимости, которая в понимании этого мыслителя является наивысшей ценностью. Рациональные способности как бедных, так и богатых граждан расслоённого общества ослаблены раболепием с одной стороны и надменностью с другой [там же].

В своих рассуждениях Годвин говорит о минимальном уровне товаров повседневного потребления, на который имеют право все члены общества исходя из концепции базовых потребностей людей. При этом Годвин готов согласиться с определённой долей неравенства, основанного на заслугах людей. «По-настоящему желаемая вещь — это максимально устранить произвольные различия и оставить нетронутой сферу влияния талантов и добродетелей» [Ritter 1980: 78].

При том, что Годвин осознавал пагубное воздействие неравенства на идеал коммунальной индивидуальности, он отнюдь не поддерживал идею «каждому по потребности», которую разделяли социальные анархисты и которую Герен называл «девизом либертарного коммунизма» [Герен 2015: 73].

Как отмечает Риттер, анархо-социалистические преемники Годвина последовательно пытались избавить анархизм от «антиэгалитарных, меритократических элементов» [Ritter 1980: 79]. Кропоткин пошёл дальше: он выступал за перераспределение богатства только на основании потребностей без учёта вклада человека и его заслуг. Поскольку анархо-социалисты выступали за удовлетворение базовых потребностей в качестве фундамента общественно-экономической политики, они определённо были ближе к марксизму, нежели к классическому либерализму. Предложенный Кропоткиным образ коммунального анархизма требовал «права всех на богатство — независимо от их вклада в производство» [Ritter 1980: 81]. Точно так же анархо-социалисты XX века серьёзно критиковали большевистскую революцию именно из-за проблемы распределения благ. Одной из величайших ошибок большевиков, утверждает Александр Беркман в своей книге «Азбука анархизма» [1929; 2016], было введение дифференциальной системы нормирования продуктов сразу после революции. Беркман пишет, что «единовременно у них имелось до четырнадцати различных пайков» [Berkman 1995: 89], и самые лучшие предназначались членам партии и чиновникам. Согласно анархистским критикам, неизбежное материальное неравенство и созданное такой ситуацией политическое напряжение — только один из показателей неспособности большевиков построить свою политическую программу на понимании «потребностей ситуации» [там же]. Вторя Герену, Беркман утверждает, что принцип «каждому по потребности» должен быть основополагающим принципом общественно-политического строя анархического общества.

В данном контексте важно помнить, что вряд ли найдётся хоть один анархист, который поддерживает радикальный эгалитаризм, т. е. всеобщую уравнительность, как указывает Риттер. В качестве примера он пишет о приверженности Кропоткина к распределению ресурсов по критерию потребности: «потребности не могут быть удовлетворены без различного отношения к людям» [Ritter 1980: 82]. С точки зрения Риттера, хотя анархо-социалисты и стремятся уничтожить неравенство положений и иерархий, они стремятся усилить те отличия, которые укрепляют чрезвычайно ценное и желанное для анархистов социальное разнообразие.

Поэтому представляется, что анархистское понимание равенства достаточно близко к позиции эгалитарных либералов. В частности, можно сказать, что Бакунин и другие анархо-социалисты приняли понимание равенства, схожее с разработанным Ролзом понятием «первичных общественных благ». Бакунин рассуждал о необходимости «организовать общество таким образом, чтобы каждый индивид, мужчина или женщина, появляясь на свет, имел бы приблизительно равные возможности для развития различных способностей и для их применения в своей работе» [Bakunin, цит. по Maximoff 1953: 156]. Даже если бакунинская концепция равенства может содержать ориентацию на иные вещи, нежели концепция Ролза, в данном случае базовое видение социальной справедливости приближает анархистов скорее к эгалитарным либералам, чем, скажем, к утилитаристам. Но нужно, конечно, учитывать,

что анархо-социалисты могут интерпретировать понятие «первичные общественные блага» немного иначе.

Некоторые теоретики критиковали либерализм Ролза, поскольку не нашли в его теории руководящих принципов нравственного и справедливого взаимодействия на межличностном уровне. Так, к примеру, Джеральд Коэн называет спорной всеобъемлющую концепцию справедливости, разработанную Ролзом на страницах книги «Теория справедливости». По мнению Коэна, «обществу, которое справедливо в соответствии с принципом различного отношения, требуются не только обязательные *правила*, но и дух справедливости, который влияет на индивидуальный выбор» [Cohen 2001: 128]. В таком случае, утверждает Коэн, представляется сомнительным, что «идеалы благородства, братства, а также полная реализация нравственной природы людей» находят отражение в разработанной Ролзом концепции справедливости [там же: 136]. Приведённая проблема важна для анархистской перспективы, как будет обсуждаться ниже. Но всё же критика, адресованная Ролзу, представляется несправедливой. В своей работе *Justice as Fairness, a Restatement* («Справедливость как честность: новое видение») Ролз прямо говорит, что теория справедливости задумывалась «не как всеобъемлющая нравственная доктрина, а как политическая концепция, применимая к конкретной структуре политических и общественных институтов» [Rawls 2001: 12]. По сути, главной составляющей аргумента Ролза стало разграничение политического и нравственного. Он настаивает на узкой трактовке разработанной им концепции справедливости. И хотя такую трактовку могут поддержать многие, она не способна предоставить ответы на вопросы, касающиеся «трансцендентных ценностей — религиозных, философских и нравственных», с которыми эта концепция может находиться в противоречии. Иными словами, концепция справедливости Ролза не может «выйти за пределы политического» [там же: 37].

Впрочем, анархисты, я думаю, отвергли бы указанное различие между политическим и нравственным. Отчасти потому что они изначально не принимают каких-либо институциональных рамок (т. е. конституционной демократии), как это делают Ролз и многие другие теоретики-либералы. Более того, большинство анархистов, по замечанию Мэя [May 1994: 85], «считают, что политика охватывает все сферы общественных отношений». Перефразируя, они бы не согласились с направленностью теории Ролза на «базовую структуру» общества в роли единственного субъекта политических обсуждений.

Анархистская позиция, которую никоим образом нельзя назвать всеобъемлющим описанием распределительной справедливости, уделяет меньше внимания процессуальным нормам и принципам справедливого решения социальных вопросов. Как пишет Коэн, больше внимания отводится нравственным качествам, необходимым для поддержания человеческих взаимоотношений, создающих условия для социальной справедливости. Такая расстановка акцентов частично стала причиной того, что образование играет такую важную роль в анархистской мысли.

Анархистская концепция ценности равенства имеет очевидные концептуальные связи как с идеей общинности, так и с пониманием человеческой природы. Майкл Тейлор [Taylor 1982] утверждает, что равенство воспринимается как важная ценность для анархистов, но является вторичной по сравнению с благом сообщества. Опираясь на свой центральный аргумент, согласно которому сохранить общественный

порядок без государства можно только в рамках общины, Тейлор указывает, что община может преуспевать только при базовом материальном равенстве. Поскольку «когда увеличивается разрыв между богатыми и бедными, их ценности расходятся; отношения между этими слоями могут утратить прямоту и многосторонность, а чувство связи друг с другом, на котором зиждется система взаимности, ослабляется» [там же: 95]. Таким образом, как указывает Тейлор (и такая точка зрения отражается в трудах анархо-социалистов), только существенное неравенство способно разрушить коммуну.

Как отмечает Тейлор, этот аргумент противоречит предлагаемому либералами тезису, что государство необходимо для обеспечения хотя бы приблизительного равенства — если «добровольные действия индивидов» неизбежно подрывают материальное равенство, тогда даже приблизительное равенство может поддерживаться только «постоянным вмешательством государства в жизни людей» [там же: 96]. Если развивать указанный аргумент в неолиберальном ключе, мы придём к выводу, что, поскольку подобное вмешательство — это явное покушение на права личности (в первую очередь на собственность), любое стремление к экономическому равенству должно быть вторичным для обороны базовой ценности индивидуальной свободы. Однако, как утверждает Тейлор, этот аргумент основан на конкретных допущениях о человеческой природе или как минимум о том, что будут делать люди на добровольных началах в данном виде общества. Анархистское видение человеческой природы и вера в потенциал рационального образования в атмосфере солидарности и взаимной помощи приводят к куда менее пессимистичным выводам о возможности поддерживать относительно равное социокультурное устройство в безгосударственной, самоуправляемой коммуне по сравнению со взглядами, например, Роберта Нозика, представленными в его знаменитом мысленном эксперименте «Уилт Чемберлен» (13) [Нозик 2008: 206–212]. Также Тейлор указывает, что в таком типе общества, которое отлично от современного, промышленного социума, «в котором, — по словам Нозика, — богатство и власть уже неравномерно распределены», люди могут добровольно выбирать действия, направленные на сохранение равного распределения богатства [там же: 100]. Тейлор признаёт, что даже в коммунах, в которых ценится равенство, ни одно действие, направленное на поддержание и сохранение равенства, нельзя назвать совершенно «добровольным», поскольку при отсутствии вмешательства государства всегда находится нечто вроде санкций для поддержания относительного равенства и, следовательно, самой коммуны. Одним словом, хотя Тейлор соглашается с тем, что приблизительное экономическое равенство вряд ли будет сохраняться в отсутствие той или иной формы противодействующего влияния, но последнее не обязательно должно обеспечиваться силами государства.

В заключение можно предположить, что анархо-социалисты были уверены, что природная склонность человека к взаимной помощи и благонамеренности, когда эта склонность поощряется и гарантируется социальными взаимоотношениями и институтами, могла бы в значительной степени обеспечить устойчивость определённого материального равенства. Этот аргумент и его умеренная версия, разработанная Тейлором, вновь указывают на важность роли образования в анархическом обществе. Ибо образование должно систематически содействовать закреплению ценностей,

на которых держится процветание коммуны, и коммуна, как утверждает Тейлор, в равной степени нуждается в равенстве и создаёт условия для его сохранения.

В этой дискуссии важно учитывать момент, который я подчеркнула выше, обсуждая разнообразие ценностей в анархистской мысли. В соответствии с антииерархической позицией анархизма, ни одна ценность не может восприниматься концептуально первичной внутри этой системы мысли — несмотря на то, что ряд теоретиков как внутри, так и за пределами анархистской традиции пытались защищать подобные подходы. Так, хотя равенство играет важную роль в социальной критике анархо-социалистов, истинное значение этой ценности нельзя оценить без понимания её концептуальных связей с другой, столь же важной ценностью братства. Таким образом, хотя многие анархо-социалисты называют потребности основой распределительной справедливости, было бы ошибкой считать, что анархистское восприятие справедливого общества или человеческого процветания основано только на учёте потребностей. В этом вопросе они бы, пожалуй, согласились с высказыванием канадского историка и политика Майкла Игнатьева:

Определяя человека через его потребности, мы начинаем не с наилучших или наихудших его особенностей, но с его тела и того, что в нём отсутствует. Это значит определить нашу общность не тем, что мы имеем, но тем, чего нам не хватает. Язык человеческих потребностей подразумевает, что человеческие существа от природы неполноценны, несовершенны и зависят от природы и друг друга. Это определение начинается с того, чего нам не достаёт.

[Ignatieff 1994: 57]

Анархо-социалисты не концентрировались на этом недостатке и, как следует из предыдущих рассуждений о человеческой природе, полагали, что человеческие существа способны на братские, доброжелательные чувства и действия и что справедливое общество должно — и может — держаться на таких ценностях.

Братство

Относительно слабо изученный концепт «братства», — который Адам Свифт назвал «эксцентричным и политически некорректным» [Swift 2001: 133], — безусловно связан с концептом равенства. Собственно, сам Свифт подтверждает, что «экономическое неравенство может оказывать неблагоприятное влияние на братские отношения в обществе», и это объясняется фрагментацией и расслоением, вызванными высоким уровнем социально-экономического неравенства [там же: 113–114]. Патриция Уайт на страницах своей книги *Beyond Domination* определяет братство как «ощущение общности с другими людьми как с равными, как с нравственными существами, которые имеют насущные потребности, схожие с твоими, которые хотят проживать свою жизнь по своему усмотрению» [White 1983: 72]. Уайт утверждает, что такое взаимоотношение обязательно среди граждан демократического общества, основанного на принципе прямого участия (в противовес служению и покровительству), но при этом она развивает мысль дальше и делает важное с точки зрения образования замечание, что братские отношения обладают стимулирующим потенциалом.

Если понимать братство как некоторую позицию, можно предположить, что, подобно другим моральным установкам, братству можно научиться — как, например, благодарности. Можно предположить, что Уайт действительно придерживается этого мнения. Другими словами, люди развивают братские чувства к другим, когда получают о них определённые представления и формируют своё отношение. То есть развитие представлений и отношений однозначно становится задачей образования. Вдобавок, Уайт отмечает:

В условиях полноценной демократии, основанной на принципе прямого участия, братские отношения будут поддерживать социальные институты, но при этом сами эти отношения будут укрепляться социальной структурой, не допускающей грубых расхождений в распределении базовых благ между гражданами.

[там же]

Таким образом, концептуальная связь между братством и равенством может работать двумя способами: относительно высокая степень социально-экономического равенства не только стимулирует и поддерживает братские отношения, но непосредственно институциональное обеспечение равенства может зависеть от степени развития братских чувств. Некоторые теоретики анархо-социалистического направления вполне могли бы согласиться с такой точкой зрения, хотя, очевидно, они бы толковали понятие «демократии прямого участия» в более узком смысле, чем это сделала Патриция Уайт. Для анархистов подозрительна любая форма демократии прямого участия, институционально зависящая от централизованного иерархического государства. «Полноценная» демократия прямого участия, согласно мысли анархо-социалистов, могла бы существовать лишь на уровне мастерских, общин или школ. Именно на этих уровнях, следуя из предыдущих рассуждений, нам следует проводить анализ желательных качеств образования. И действительно, анархисты твёрдо убеждены, что основанные ими школы должны функционировать в форме сообщества (главу 6), где царят солидарность и взаимное уважение, соответственно, они считают, что такие школы «учат» братским отношениям посредством своей атмосферы, а такие отношения поддерживают и развивают экспериментальные общины, созданные как альтернативы государству.

Впрочем, замечания Патриции Уайт также обращают внимание на ещё один важный аспект братства в контексте образования. Как писал Кропоткин, рассуждая о взаимной помощи (главу 2), анархисты не принимают государство в том числе потому, что капиталистическая государственная система подрывает именно такие братские отношения, которые в идеале должны лежать в основе общественных институтов. Таким образом, не соглашаясь с Уайт в том, что государство само по себе могло бы обеспечить такого рода братские отношения, необходимые для истинной демократии, анархисты косвенно соглашаются с тем, что на социальных процессах на уровне общины — прежде всего на обучении — лежит ещё больше ответственности за развитие братских отношений.

На критику от индивидуалистской либеральной традиции Уайт отвечает, что братство никоим образом не несёт угрозу индивидуальности и свободе, поскольку это понятие неразрывно связано с терпимым отношением к многообразию (которое так активно поддерживают анархисты) и «совсем не требует того, чтобы люди обяза-

тельно участвовали в коммунальных проектах или проводили большую часть своего времени в компании своих товарищей» [White 1983: 74].

Ещё одну интересную теоретическую перспективу равенства можно найти в работах Эрика Хобсбаума. В своей статье Fraternity («Братство») [Hobsbawm 1975] Хобсбаум утверждает, что из всей революционной триады понятие «братства» больше всего игнорировалось теоретиками главным образом потому, что «феномены, называемые свободой [...] и равенством, можно хотя бы частично реализовать с помощью законов или других конкретных политических реформ, но невозможно так же легко формализовать братство» [там же: 471], ведь братство — это скорее «функция определённых видов обществ и движений» [там же].

Хобсбаум утверждает, что понятие «братство» включает в себя как «идеал общества в целом, так и идеал отношений между людьми для достижения определённых целей: это и программа, и методика» [там же: 472]. Однако такое разделение «программы» и «методики» схоже с разграничением «средства» и «цели», против которого рьяно выступают анархисты, что видно в их критике марксизма (главу 4). В анархо-социалистической концепции революционных социальных изменений «программа» и «методика» — это одно и то же. В таком случае, анархо-социалистическое видение хорошего общества представляет собой пересечение двух упомянутых Хобсбаумом аспектов братства: как идеала общества и идеала отношений. Можно допустить, что для анархо-социалистов оба эти аспекта являются одним и тем же; братские отношения для них необходимы для построения работоспособных сообществ во имя достижения общей цели, именно на них должно основываться идеальное общество. В этом отношении братство может рассматриваться как важнейшая образовательная ценность — причём подразумевается и идеал, и практика, без которых невозможно продвижение и поддержание указанной ценности.

Хобсбаум описывает историческое развитие понятия братства и утверждает, что «рассчитанная на средний класс либеральная политическая мысль всегда носила индивидуалистский характер» [там же]. В рамках этой мысли братство рассматривалось лишь как «побочный продукт человеческих порывов» или как результат работы функционалистических систем общества.

Хобсбаум добавляет, что «люди из современных обществ, которые практикуют братские отношения и нуждаются в таких отношениях больше всего, меньше всех остальных пишут об этом книги. А если пишут, то они выходят эзотерическими, как в случае с масонами» [там же]. В качестве иллюстрации аргумента Хобсбаума можно привести тот факт, что братство всегда рассматривалось как базовая ценность рабочего движения, но при этом оно так и не получило внятной трактовки в политической теории.

Хобсбаум заявляет, что революционная триада «свобода, равенство, братство», вероятнее всего, исторически восходит к масонству. Согласно Хобсбауму, для масонов братство воплощало идею об «отношениях, которые основаны на добровольной взаимопомощи и взаимозависимости, при которых каждый масон может при необходимости рассчитывать на безграничную помощь любого другого масона» [Hobsbawm 1975: 472] и подразумевало «определённый вид социального сотрудничества» [там же]. Такое понимание поразительно схоже с определением взаимной помощи Кропоткина, хоть оно не учитывает предложенный им исторический и эволюционный

взгляд на политические проявления этой концепции и её связи с различными видами социальной организации.

Как указывает Хобсбаум, ключевым для идеи взаимной помощи является то, что «она не измеряется деньгами, формальным равенством или взаимным обменом» [там же], и потому в него встроено понятие «родства». Он утверждает, что это понятие неизменно имеет «коммунистическую подоплёку», так как «такое созданное братство подразумевает, что все „братья“ будут делиться или, по крайней мере, свободно пользоваться всем имуществом друг друга» [там же].

В анализе Уайт и Хобсбаума внимание направлено на сильную этическую, а также на эмоциональную сторону понятия братства — ту, что кажется несколько обделённой вниманием в анархистском подходе к братству.

Хобсбаум отмечает, что, даже не получив теоретического выражения, братский кодекс в некоторой степени остался в революционных организациях, союзах и некоторых политических партиях, где братство выполняет важную функцию. Тем не менее, по словам Хобсбаума, как компонент политической программы это понятие «кодифицировано менее отчётливо» и играет меньшую роль в политических программах, где оно чаще всего используется для пропаганды «братства всех людей» как противоположности более узким националистическим и патриотическим группам. Интересно, что в своём историческом изложении Хобсбаум редко упоминает программы анархо-социалистов. Такое упущение особенно удивляет, если принимать во внимание замечания Хобсбаума о роли братства после Французской революции: по его словам, братство выражало «часть того, что люди хотели видеть в новом обществе» [Hobsbawm 1975: 472]. Вторя Кропоткину, Хобсбаум пишет, что общество, построенное на братских взаимоотношениях,

это не просто общество, в котором люди относятся друг к другу как к друзьям, но такое общество, которое исключает эксплуатацию и соперничество; которое не строит человеческие отношения посредством рыночного механизма или вышестоящей власти. Точно так, как рабство противоположно свободе, а неравенство — равенству, также и соревновательная система капитализма противоположна братству.

[там же]

Анархо-социалисты не только воспринимали понятие братства и связанные с ним понятия взаимной помощи, добродетельности и солидарности как реальные значимые черты человеческой жизни в обществе, но и придавали им нормативный статус основы идеального безгосударственного общества. В этом контексте можно увидеть, насколько важно для анархистов, чтобы небольшие, основанные на личных связях сообщества были базовыми ячейками социальной организации. Сохранять социальные ячейки и институты небольшими — значит обеспечивать не только функционирование неиерархических, децентрализованных форм социальной организации без деспотических бюрократических структур, но и процветание братства. Потому что только в сообществах небольшого размера можно поддерживать общий дух солидарности и братского отношения к другим членам сообщества. Анонимность и непонимание на межличностном уровне не только усиливают социально-экономическое неравенство, но и создают среду, где некоторые люди могут необоснованно пользоваться благами за чужой счёт, что многие теоретики называют неизбежной проблемой обществ без государства.

Интересно отметить, что многие теоретики-либералы (особенно Ролз) считают, что сообщества состоят из рациональных индивидов, которым не свойственны братские чувства. Описанные Ролзом «обстоятельства справедливости» обязательно определяются в таком ключе, поэтому его видение либерализма подвергалось критике. К примеру, Майкл Сэндел [1982] указывает, что в такой системе справедливость становится актуальной только в отсутствии таких чувств, как братство и доброжелательность. Сэндел цитирует высказывание Дэвида Юма: «Увеличив до достаточной степени доброжелательность людей или благодеяния природы, вы сделаете справедливость бесполезной, заменив её намного более благородными добродетелями и более нужными благами» [там же: 32]. Пожалуй, Пьер-Жозеф Прудон был самым видным представителем позиции, согласно которой «благородные добродетели» заложены в человеческую натуру и, соответственно, могут служить опорой для надёжно функционирующего, равноправного безгосударственного общества. Он опередил Кропоткина, заявив, что «социальные инстинкты» первичны перед любым формальным толкованием социальной справедливости:

Практиковать справедливость — значит подчиняться социальным инстинктам; акт справедливости есть социальный акт... Человеком движет внутреннее притяжение к его сородичам, скрытая симпатия, которая побуждает его любить, поздравлять, сочувствовать; поэтому, чтобы сопротивляться этому притяжению, его воля должна бороться с его собственной природой.

[Proudhon, цит. по Edwards 1969: 226–227]

Такое суждение о социальных добродетелях, образующих опору для социальной организации, если и не ставит под сомнение приоритет справедливости, то по крайней мере создаёт иное её понимание. Кропоткин писал об этом:

Но общество, в человечестве, зиждется вовсе не на любви и даже не на симпатии. Оно зиждется на сознании — хотя бы инстинктивном, — человеческой солидарности, взаимной зависимости людей. Оно зиждется на бессознательном или полуосознанном признании силы, заимствуемой каждым человеком, из общей практики взаимопомощи; на тесной зависимости счастья каждой личности от счастья всех и на чувстве справедливости или беспристрастия, которое вынуждает индивидуума рассматривать права каждого другого как равные его собственным правам. Это та широкая и необходимая основа, которая помогает развитию высоких нравственных чувств.

[Кропоткин 1907: 7]

Приведённый отрывок отражает характерное для анархизма мнение, что жизнь в кооперативных общинах не просто основана на социальных добродетелях, но и сама по себе является важной воспитательной силой, которая поощряет и поддерживает указанные добродетели.

Сэндел критикует теорию справедливости Ролза и утверждает, что анархистская поддержка малых общин имеет под собой нормативные нравственные и функциональные соображения, относящиеся к приоритету социальных ценностей. Он отмечает, что можно легко вообразить крупномасштабные организации, подобные современному государству, отвечающие требованиям обстоятельств справедливости, при этом «мы легко можем представить целый ряд объединений, в которых личностные отношения и солидарность развиты в большей степени и в которых

ценности и задачи участников достаточно сильно совпадают, и потому обстоятельства справедливости имеют силу в относительно небольшой степени» [Sandel 1982: 30–31].

Хотя Ролз, безусловно, признаёт социальную значимость межличностных связей и таких чувств, как привязанность, солидарность и т. д., он не рассматривает эти чувства как мотивацию людей, находящихся в исходном положении, которые, по определению Сэндела, являются «гипотетическими индивидами» [Sandel 1982: 147]. Можно было бы найти людей, наделённых чувством справедливости и действующих в соответствии с такого рода чувствами, «стоит только приподнять завесу невежества», выражаясь словами Сэндела. Однако они не способны быть частью теоретического фундамента, на котором строится справедливое общество. Как указывает Юм, при необходимом развитии «более благородных добродетелей», доброжелательности и братства, справедливость делается если не абсолютно ненужной, то, по крайней мере, не столь центральной с теоретической точки зрения.

Анархисты считают, что братство и связанные с ним социальные добродетели не просто воспитываются жизнью в небольших общинах, основанных на личных связях, но в то же время являются необходимыми условиями для поддержания стабильности таких общин, как писал Майкл Тейлор. Как указывает Мак-Кенна, «вероятность возникновения борьбы внутри коммуны или войны между коммунами, когда их жители чувствуют связь с людьми из другой коммуны, достаточно мала» [McKenna 2001: 61]. Аналогично, для членов этих коммун нет смысла мешать делам других людей или же производить продукты низкого качества, поскольку «в какой-то момент такой продукт вернётся к тебе» [там же].

Либеральные ценности? Анархические ценности?

Рассуждения о человеческой природе и о базовых ценностях анархо-социализма позволяют допустить, что анархизм как идеология не так далёк от либерализма, как, возможно, казалось вначале, и что на самом деле их ценности в значительной степени пересекаются. Вероятно, разница заключается главным образом в том, что Риттер называет «смелым скачком»: в анархистском убеждении, что общество, где максимально реализованы добродетели личной автономии, социального равенства и взаимопомощи, может функционировать без институционального посредничества государства.

Важно подытожить, что, поскольку стабильность анархо-социалистического общества столь очевидно зависит от определённых социальных добродетелей, и если такую стабильность не будет поддерживать какая-либо государственная структура, то образование, в особенности нравственное, будет играть очень важную роль. В таком случае, в какой форме будет проходить образовательный процесс? Существует два подхода к решению этой проблемы. Первый — продумать философски обоснованный анархический образовательный процесс, нацеленный на поощрение и поддержание таких типов идеальных сообществ, к которым стремятся анархисты. Второй — рассмотреть имеющиеся материалы, описывающие эксперименты анархистов в области образования за последние несколько лет, и выяснить, соответствуют

ли такого рода практики анархическим принципам и задумывалось ли (и если да, то каким образом), что эти эксперименты поспособствуют достижению желаемых социальных изменений. В следующих главах книги я использую оба эти подхода, чтобы показать примеры педагогических практик анархистов и обсудить философский взгляд на педагогическую деятельность в таких практиках.

Образование во имя социальных добродетелей

Учитывая, что для жизнеобеспечения анархического общества необходимы определённые социальные добродетели, продвигающее их нравственное образование должно непременно стать основой любой анархической системы обучения. Я также подозреваю, что большинство мыслителей-анархистов осознавали упомянутый в предшествующей главе книги факт, что поддержка функционирования безгосударственного, децентрализованного сообщества без некоторого общественного воздействия — это одна из главных теоретических проблем анархизма. В значительной части анархистской литературы центральное место отводится образовательным программам, и это подразумевает, помимо прочего, что анархисты осознают необходимость решения этой проблемы. Хотя, как это обсуждалось во второй главе книги, на это ещё, конечно, влияет контекстуалистский взгляд анархистов на человеческую природу. И разумеется, как отмечают Гудвин и Тейлор, идеал анархосоциалистического общества, построенного на принципах самоуправления и демократии прямого участия, в котором число правил для взрослых весьма ограничено, зачастую опирается на «массовое нравственное образование детей» [Goodwin & Taylor 1982: 45].

Самый яркий пример такой идеи в анархистской литературе можно найти в сочинении Кропоткина «Анархия, её философия, её идеал» [2010], где он утверждает: «Когда мы задаём себе вопрос, какими средствами поддерживается в человеческом или животном обществе известный нравственный уровень, мы находим всего три таких средства: преследование и наказание противообщественных поступков, нравственное воспитание и широкое применение взаимной поддержки в жизни» [Кропоткин 2010: 261].

Развивая свою мысль, Кропоткин пишет о важности «нравственного воспитания»: особенно такого, которое бессознательно передаётся в обществе от одного к другому и вытекает из общего свода всех мыслей и мнений, высказываемых каждым из нас относительно событий ежедневной жизни. Но эта сила может влиять на общество только при одном условии: если ей не будет препятствовать другое, безнравственное, воспитание, вытекающее из существующих государственных учреждений.

[Кропоткин 2010: 262]

Приведённые отрывки свидетельствуют о том, что в анархистской мысли нравственное образование должно играть ведущую роль, а социальные институты должны руководствоваться анархическими принципами, если они будут выполнять образовательную функцию до и после уничтожения государства. На более зловещей ноте упоминается «наказание противообщественных поступков», намекая на то, что общество будет нуждаться в некотором процессе, который Риттер называет

«общественным порицанием». Разумеется, можно вообразить некие относительно мягкие формы «общественного порицания», например, использование осуждения — метода, который благодаря развитию теорий восстановительного правосудия не так давно вызвал новый теоретический интерес. Как бы то ни было, выбор фразы «общественное порицание» наводит на мысль, что Риттер и другие теоретики справедливо опасаются того, что в анархо-социалистическом обществе ценность автономии личности может оказаться под серьёзной угрозой.

Я уже писала на страницах этой книги, что, всерьёз изучив анархистский взгляд на социальные изменения, мы по-другому начинаем смотреть на образование, и что в образовательных программах, разработанных в соответствии с анархистской позицией, имеется фундаментальное, главным образом нравственное ядро. Разумеется, образование — это только один из путей, которым анархисты стремятся приблизить альтернативную социальную реальность на смену той, которая, по их убеждению, является результатом созданных государством общественных отношений. Букчин отмечает:

Восприимчивость, этика, самость, наши способы построения реальности — всё изменится благодаря образованию, аргументированному диалогу, экспериментированию, а также принятию множества неудач, на которых мы будем учиться. Если человечество и достигнет самосознания, то только благодаря самоуправлению.

[Bookchin 1990: 189]

Сейчас нам необходимо ответить на следующие вопросы: как эту теорию можно перенести в политику и практику образования, и каким образом отразить нормативное ядро обсуждаемых здесь анархических ценностей в содержании определённых образовательных программ. В этом состоит задача следующих двух глав.

13 В этом мысленном эксперименте, призванном проиллюстрировать главный аргумент Нозика о том, что поддержание модели распределительной справедливости повлечёт за собой неприемлемые ограничения свободы людей поступать с принадлежащими им ресурсами по своему усмотрению, члены воображаемого общества платят много денег, чтобы посмотреть на игру очень талантливого баскетболиста, в результате чего он накапливает огромное богатство. По мнению Нозика, хотя окончательное распределение ресурсов неравноценно, оно не может считаться несправедливым, поскольку оно возникло в результате серии добровольных обменов в изначально справедливой ситуации.

Глава 6. Анархизм идёт в школу

В свете краткого пересказа основ анархизма роль образования в анархистской теории может показаться ещё более непонятной. С одной стороны, анархисты отвергают шаблоны и испытывают потребность постоянно экспериментировать в совершенствовании общества. Тогда может показаться вполне разумным, что полный отказ от школ и формального образования был бы решающим шагом к созданию анархического общества. Действительно, настойчивое требование анархистов, чтобы люди стали «активными творцами, создающими возможности своего собственного будущего» [McKenna 2001: 51], похоже, требует, чтобы любое образование было либертарным в широком понимании — т. е. обеспечивало, насколько возможно, свободу творческого экспериментирования, критического мышления и активного разрешения проблем. Эта точка зрения, конечно, также вытекает из требования анархистов соответствия средств достижения социальной революции её целям.

С другой стороны, более ранняя дискуссия о сути анархизма предполагает, что никакая практика образования, согласующаяся с его ценностями, не может последовательно перенять либертарианский принцип *laissez-faire* (14) в педагогике. Хотя термины «анархическое образование» и «либертарное образование» часто путают (не в последнюю очередь сочувствующие анархистской традиции теоретики, такие как Джон Шоттон или Майкл Смит, автор труда *The Libertarians and Education* («Либертарианство и образование»)), важно разграничить либертарную и анархистскую позиции. Я придерживаюсь мнения, что, хотя многих анархистов можно назвать либертарианцами, анархистская педагогическая традиция отличается от традиции, обычно характеризующейся как «либертарное образование».

Термин «либертарный» используется для обозначения всех подходов в образовании, отвергающих традиционные модели авторитета учителя и иерархичной структуры школы и выступающих за максимальную свободу для каждого ученика в рамках образовательного процесса, причём в крайнем проявлении — вплоть до возможности полного отказа от участия в обучении. В дальнейшем я буду использовать термин «анархическое образование» для обозначения традиции педагогической практики и теории, которая, как я докажу, хоть и пересекается с либертарными идеями в некоторых аспектах, но всё же значительно отличается от господствующей либертарной традиции. Соответственно, я сосредоточусь на описании школ, созданных и функционировавших согласно анархистским идеалам, упоминая неанархические либертарные подходы к образованию лишь для того, чтобы подчеркнуть контраст между этими теориями.

Например, во многих материалах на тему либертарного образования, которые, как уже говорилось, педагоги анархического и неанархического направления включают в свои описания, упоминаются педагогические эксперименты Льва Толстого в 1870-х как первые опыты в этой области. Толстого часто называют анархо-пацифистом или

христианским анархистом, и, хотя его акцент на важности личной ответственности и свободы дистанцирует его от анархо-социалистов, он разделял их позицию отрицания государства, церкви и института частной собственности. Однако Толстой не принадлежал к анархистскому движению. Как указывает Смит [Smith 1983: 64], приверженность Толстого к ненасильственной педагогике происходила скорее из педагогического и нравственного принципов, чем из политического. Главный аргумент Толстого, красноречиво изложенный в его эссе «Образование и культура» [цит. по Weiner 1967], гласит: «Чтобы образование было действенным, оно должно быть свободным» [Smith 1983: 64]. Формулируя педагогические идеи, Толстой беспокоился скорее о моральной стороне проблемы вмешательства в развитие детей, чем об образе общества, которое он хотел создать.

Конечно, отдельные представители либертарной традиции, в частности, Стивен Каллен [Cullen 1991] и, в определённой степени, Александр Нил (ниже), утверждали (безусловно, в отношении нравственного воспитания), что любая форма обучения — это принуждение, которому не место в подлинно свободном обществе. Альтернативами могли бы стать «образовательные сети» Иллича [Illich 1971; Иллич 2006] — образовательные отношения на договорной основе, а также их переосмысление в соответствии со взглядами Карла Берейтера, согласно которым, даже если общество не подвергается каким-либо радикальным структурным изменениям, все претензии на «воспитание» людей должны быть отброшены как нравственно неприемлемые [Bereiter 1974]. В подобных случаях само общество фактически становится воспитывающей силой. В концепции Берейтера неясно, как это должно произойти, ведь автор не выражает явной приверженности определённым политическим принципам. Иллич много говорит о том обществе, которое он хотел бы видеть. В нём «компанейские, равноправные» учреждения приходят на смену принудительным учреждениям государства. Это видение похоже на оригинальную концепцию анархо-социалистов, но без эгалитаризма или разработки экономических принципов.

Впрочем, как видно по огромному объёму анархистской литературы, посвящённой вопросам образования, и по усилиям, вложенным активистами анархистского движения в образовательные проекты, анархо-социалисты, в отличие от предшествующих теоретиков, в целом согласны, что школы и образование составляют важнейший аспект проекта социальных изменений, а не предлагают вовсе покончить с ними вместе с другими механизмами государственной бюрократии.

Разумеется, в какой-то степени это логически вытекает из анархистской концепции человеческой природы. Если бы, как это много раз утверждалось, анархисты верили, что человеческая природа изначально благостна, что дети в каком-то смысле наделены врождённой способностью к альтруизму и взаимопомощи (эти добродетели считаются необходимыми для поддержания анархо-социалистического общества), тогда можно было бы утверждать, что достаточно покончить с репрессивными институтами государства. В отсутствие таких принудительных и иерархичных структур положительные качества человека распространяться без всякого вмешательства в образовательный процесс. Любое обучение, необходимое для практических целей, может быть реализовано с помощью какой-либо неформальной сети, подобной тем, что предложил Иллич. Тем не менее, учитывая анархистскую убеждённость в том, что человеческая природа имеет как альтруистический, так и эгоистический аспекты

(главу 2), и что именно факторы окружающей среды определяют, какой из них будет доминировать в конкретный момент времени, анархисты явно не могли оставить процессы образования и социализации на волю случая.

Это вовсе не означает, что анархистские теоретики редко предлагают либертарный подход к образованию. Например, Эмма Гольдман, посетив в начале прошлого века либертарную анархическую школу Себастьяна Фора во Франции, отметила:

Если образование действительно что-то значит, оно должно требовать свободного роста и развития врождённых сил и склонностей ребёнка. Только в этом случае мы можем надеяться на свободную личность и, в конечном счёте, на свободную общину, в которой станет невозможным вмешательство и сдерживание человеческого роста.

[Goldman 1906]

Без понимания идеологического контекста анархизма и, в частности, контекстуалистского взгляда на человеческую природу этот комментарий Эммы Гольдман можно расценить как призыв переосмыслить образование, заменить его узкое понимание как формальной системы, которая воспроизводится в институтах, более широким взглядом на то, как общество должно воспитывать своих членов. Тем не менее, как уже отмечалось выше, контекстуалистский взгляд на человеческую природу во многом объясняет необходимость содержательной программы образования. И действительно, Гольдман и многие другие анархисты, в те годы занятые педагогическими теориями и экспериментами, имели в виду сознательно спланированный процесс образования, который возникал в местах, которые, хоть на первый взгляд сильно отличались от традиционных школ, всё же были своего рода школами.

Так как же выглядели такие учебные заведения? Другими словами, что такое «анархическое образование» на практике? Поднимая этот вопрос, я не могу не вспомнить недавний разговор с современным британским анархистом Колином Вардом, который заметил, возможно, с долей иронии: «Не существует понятия „анархическое образование“. Есть просто различные виды образовательных экспериментов, в которых анархисты участвовали или которые поддерживали». Комментарий Варда очень важен, поскольку он напоминает нам об одном из важнейших принципов анархизма: нет никакой единой теории или доктрины правильной формы социальной организации, включая образование. Он также указывает на необходимость ответа на вопрос, почему анархисты всегда симпатизировали определённым видам педагогической практики.

Всё же я убеждена, что существует особая анархистская точка зрения на образование, и соответствующие эксперименты, которые проводились в течение многих лет людьми, разделявшими эту точку зрения, несмотря на их различия, имеют важные фундаментальные черты. Эти особенности, в свою очередь, необходимо понимать в контексте анархизма как политической идеологии.

Таким образом, для того, чтобы ответить на вопрос «Что такое анархическое образование?», имея в виду упомянутую выше оговорку, необходимо рассмотреть как образовательные эксперименты, которые на протяжении многих лет ставили люди анархистских взглядов, так и теоретические идеи, лежащие в основе этих экспериментов. Цель этой главы — описать некоторые типичные примеры образовательных проектов, реализованных в различных исторических, культурных и политических контекстах с разным успехом, но имеющих общие ключевые черты,

которые, как я буду утверждать позже, уникальны, поскольку логически связаны с набором специфических анархистских убеждений. Вопрос логики этих связей и возможных противоречий между теорией и практикой будет рассмотрен ниже.

Эта глава не имеет целью представить исчерпывающую хронологию развития движения за анархическое образование. Это с поразительной детальностью уже сделал Пол Аврич в своём увлекательном исследовании Движения современной школы в США [Avrich 1980], а также Майкл Смит при рассмотрении либертарных идей в области образования [Smith 1983], если говорить о центральных работах в этой области. Я в значительной степени опираюсь на них в дальнейшем, чтобы продемонстрировать образ типичной анархической школы в качестве основы для будущей философской дискуссии. Кроме того, я опираюсь на рассказы учеников и учителей о жизни в анархических школах и общинах. Так как, за исключением названных книг, доступная документация о проектах такого рода часто отрывочна, описанные на страницах этой книги образовательные эксперименты были отобраны главным образом исходя из полноты и качества первичных и вторичных источников, доступных англоязычному читателю.

Escuela Moderna (15) (Барселона, 1904–1907)

Одна из первых систематических попыток воплотить анархические идеи в образовательной практике была предпринята в Испании в начале XX века в обстановке мощных социальных волнений, повальной безграмотности и государственной школьной системы, полностью находящейся во власти католической церкви. В то время анархистское движение в Испании было достаточно крепким. Франсиско Феррер, политический радикал с многолетним опытом, принимал активное участие в нём и во Франции, где проживал несколько лет, и по возвращении в родную Барселону. Во Франции Феррер заинтересовался экспериментами в либертарном образовании, особенно опытами Поля Робена и Жана Грера, влиятельных теоретиков либертарного образования, а также познакомился с педагогическими идеями социалиста-утописта Фурье. Франсиско Феррер пришёл к выводу, что «новое общество может быть результатом взаимодействия только тех мужчин и женщин, интеллектуальная и социальная подготовка которых сделали их воплощением новых общественных идеалов и концепций» [Kelly 1916]. 8 сентября 1901 года Феррер, заручившись щедрой финансовой поддержкой сочувствующего мецената, открыл в Барселоне Escuela Moderna. К концу первого года работы число учащихся выросло с 30 до 70, а к 1905 году в школу было зачислено 126 учеников.

В своём проспекте Феррер заявлял: «Я буду учить их только простой истине. Я не буду вколачивать в их головы догмы. Я не скрою от них ни йоты истины. Я научу их не тому, что думать, а как думать» [Avrich 1980: 20].

Такая позиция была типична для первых анархистов-педагогов, которые подчёркивали «рациональный» характер предлагаемого ими образования, противопоставляя его догматическому учению церкви, с одной стороны, и националистическому «политическому» образованию капиталистического государства, с другой. Действительно, позднее Феррер основал Лигу рационального образования детей, которая

стала важным форумом для обмена анархическими и либертарными идеями в области образования.

Escuela Moderna была школой с совместным обучением мальчиков и девочек, что из всех её особенностей воспринималось властями как наибольшая угроза. К тому же она была довольно неоднородной с точки зрения социально-экономического положения учеников. Ещё одним важным аспектом основанной Феррером школы было отсутствие оценок, наград и наказаний. Феррер пишет:

Приняв и практикуя совместное обучение мальчиков и девочек, богатых и бедных — начав, так сказать, с принципа солидарности и равенства, — мы не готовы создавать новое неравенство. Поэтому в Escuela Moderna не будет ни поощрений, ни наказаний; не будет экзаменов, чтобы раздуть самомнение одних детей лестным титулом „отличник“, другим присвоить вульгарный титул „хорошист“, а остальных сделать несчастными от осознания своей неспособности и неудачи.

[Ferrer 1913: 55]

Хотя Феррер признавал, что при обучении ремеслу или другим прикладным предметам, требующим специфических условий, педагог может использовать тесты или экзамены, чтобы отслеживать прогресс учащихся, он ясно давал понять, что в том типе образования, сторонником которого он являлся, такие методы контроля могут иметь место только в случае, если способствуют личностному развитию учеников. В одном из первых бюллетеней Escuela Moderna Феррер отмечал, что, несмотря на изначальные сомнения, со временем родители учащихся приняли и оценили его подход. Феррер указывал, что «ритуалы и церемонии, сопровождающие традиционные экзамены в школе», кажется, служат единственной цели — «удовлетворению тщеславия родителей и эгоистичных интересов большинства учителей, и для того, чтобы измучить детей накануне экзамена и подорвать их здоровье после» [там же].

В школе не было строгого расписания, ученикам разрешалось приходить и уходить когда вздумается и самостоятельно организовывать свою работу. Хотя Феррер симпатизировал антиинтеллектуализму Руссо, он не всецело пренебрегал «книжными знаниями», но больше внимания уделял «обучению на практике». По этой причине значительная часть школьной программы состояла из практических занятий, посещений музеев, фабрик и лабораторий, проводились полевые выезды для изучения физической географии, геологии и ботаники.

Давайте представим себя в деревне. В нескольких ярдах от порога школы растёт трава, цветут цветы; за окном жужжат насекомые. Но ученики зубрят природоведение по книгам!

[Ferrer 1909: 2]

Эта приверженность практическим занятиям и важности опыта в учебной программе также отражала центральную педагогическую идею анархистов, которую Феррер стремился воплотить в жизнь, а именно идею «интегрального образования». Эта концепция подразумевает видение классовой структуры капиталистического общества как отражения разграничения физического и интеллектуального труда. Интегральное обучение получило значительное переосмысление в работах многих теоретиков анархо-социализма, в том числе Кропоткина, этот концепт стал важнейшей составляющей анархистского взгляда на образование. Более подробно интегральное обучение и его теоретическую основу я рассмотрю в главе 7.

Также Феррер был железно убеждён в том, что учителя должны обладать полной «профессиональной независимостью». Критикуя систему, в которой преподаватель рассматривается как государственный чиновник, «должностной слуга, порабощённый мелочными инструкциями, непоколебимыми программами» [там же], он провозгласил, что принцип свободного спонтанного обучения следует применять не только к ученику, но и к учителю. «Тот, кто руководит группой детей и несёт за них ответственность, должен сам решать, что делать, а что не делать» [там же].

Откровенно антидогматические принципы, лежащие в основе школьной программы Феррера, и его очевидная вера в способность создать учебный план, не отражающий ничего, кроме рациональной научной истины, ясно видны в истории про школьную библиотеку. Накануне открытия школы Феррер посетил библиотеки Франции и Испании в поиске подходящих учебников для своей школы. К своему ужасу, рассказывал Феррер, он не нашёл ничего. Религиозному догмату церкви вторила «политическая» (т. е. патриотическая) догма государства. Потому Феррер открыл школу без единой книги в библиотеке и разослал обращения к ведущим интеллектуалам Европы, заказав учебники, которые отражали бы последние научные открытия. Для этой цели он установил печатный станок в помещении школы и нанял команду переводчиков. В числе работ, которые были впоследствии одобрены для включения в школьную библиотеку, значились, по словам Аврича, тексты о «несправедливостях патриотизма, ужасах войны и беззаконии завоеваний» [Avrich 1980: 23]. Наряду с такими книгами, как «Всемирная история в кратком изложении», «Истоки христианства и бедности: причины и излечение», дети регулярно читали сказку-утопию Жана Грва «Удивительные приключения Ноно», в которой, по воспоминаниям Феррера, «счастливое будущее ярко и драматично контрастирует с отвратительными реалиями современного строя» [там же].

Таким образом, было бы неверно полагать, что Феррер наивно верил, будто он может дать образование, которое, в отличие от церковного и государственного, оставалось бы политически нейтральным. В своём проспекте он писал: «Цель рационалистической школы должна состоять в том, чтобы показать детям: тирания и рабство будут существовать до тех пор, пока один человек зависит от другого» [Avrich 1980: 24]. Поэтому детей учили высоко ценить братство и сотрудничество, развивать в себе обострённое чувство социальной справедливости, а учебная программа несла ясный антикапиталистический, антигосударственный и антимилитаристский посыл. Ещё одним примером приверженности этим принципам является преподавание эсперанто, который рассматривался как способ популяризации международной солидарности.

Одним словом, Феррер воспринимал свою школу как зародыш будущего анархического общества; она была доказательством тому, что альтернатива возможна даже в окружении авторитарного общества. Феррер надеялся, что школа станет не чем иным, как авангардом анархо-социалистической революции. Его акцент на «рациональном» и «научном» образовании отражал присущий эпохе Просвещения идеал прогресса, который, как рассматривалось выше, лежит в основе анархистской мысли. В то же время твёрдое требование Феррера, чтобы сама школа являлась микрокосмом анархического социума в смысле сообщества, основанного на солидарности и равенстве, очевидно, на шаг впереди либерального гуманистического идеала, со-

гласно которому путь к нравственному развитию лежит через последовательное интеллектуальное просвещение. Хотя Феррер явно предоставлял детям и учителям гораздо больше свободы, чем было принято в школах того времени, он точно не был либертарием, как показывает основная повестка школы. Это отражает озвученный ранее тезис, что анархистская позиция подразумевает нечто большее, чем просто уничтожение государства путём создания альтернативных способов социальной организации. Она включает в себя также нормативную, содержательную и неизменную приверженность набору ценностей и принципов. Одним из поучительных следствий этого положения является то, что, косвенно или явно, нравственное воспитание присутствует в основе всех аспектов анархического образовательного процесса и учебной программы.

При таких обстоятельствах неудивительно, что испанские власти видели в Escuela Moderna и в самом Феррере угрозу. Хотя Феррер не принимал непосредственного участия в анархистском движении в годы работы в школе и действительно считал себя в первую очередь педагогом, его симпатии к анархизму были очевидны, школа была под постоянным надзором и неоднократно осуждалась церковными властями как рассадник подрывной деятельности. В 1906 году, после многолетних преследований властей, школа была закрыта.

Сам Феррер был арестован в августе 1909 года по сфабрикованному обвинению в подстрекательстве к массовому восстанию, антивоенным бунтам и всеобщей забастовке, которые ввергли Барселону в беспорядки после колониальной войны в Марокко. Несмотря на попытки международного либерального сообщества вмешаться, скорый суд признал Феррера виновным и приговорил к расстрелу.

Смерть Феррера 13 октября 1909 года предсказуемо вызвала волну международных протестов и, вероятно, послужила причиной тому, что именно он и никто другой стал самым известным представителем анархистов в сфере образования, отмечает Эврич. Казнь Феррера побудила анархистских активистов и энтузиастов либертарного обучения создавать по всему миру образовательные проекты, чтобы продолжать и популяризировать идеи Феррера. Наиболее масштабное и многолетнее движение сторонников Феррера возникло в США, и сейчас я рассмотрю одну из организованных ими школ.

Школа Феррера (Нью-Йорк и Стелтон, 1911–1953)

Школа Феррера в Нью-Йорке (или, как её стали называть позже, Современная школа), очевидно, взяла за основу педагогическую концепцию Феррера. Её основатели были убеждены, что рационалистическая, либертарная педагогическая практика была наиболее предпочтительна для продвижения идей анархизма. Школьная брошюра за 1914–1915 годы гласит:

Современная школа была основана мужчинами и женщинами, которые верят в то, что ребёнок, воспитанный естественным образом, не испорченный догмами и условностями взрослого, с большой вероятностью в дальнейшей жизни будет решительно сопротивляться несправедливости и тирании.

[Kelly 1916]

Соответственно, основные организационные принципы этой школы были очень похожи на принципы барселонской: совместные занятия, акцент на «обучение на практике», антиавторитарная педагогика и выраженный антикапиталистический, антигосударственный и антирелигиозный тон всей учебной программы. Однако нью-йоркская группа, по-видимому, куда серьёзнее, чем Феррер, восприняла идею школы как авангарда анархо-социалистической революции и микрокоальтернативного общества, организованного на неиерархической, кооперативной основе. Они полагали, что для того, чтобы дети могли развивать адекватное понимание таких идей как справедливость, равенство и сотрудничество, они должны испытать их на собственном опыте в максимально возможной степени.

Мы считаем, что в экономической системе, состоящей из хозяев и рабов, дети не знают и не могут знать смысл обязанностей или прав. Вот почему учащиеся государственных школ и подавляющее большинство детей, которых балуют и лелеют их невежественные и слепые родители, не имеют чёткого представления о правах и обязанностях. И где же дети или любой другой человек могут узнать о правах и обязанностях? Лишь включаясь в образ жизни, который является подлинно кооперативным. Жизненные средства и труд, которые все справедливо разделяют. Эти условия однозначно указывают на школу, основанную на полном и всеобъемлющем сотрудничестве.

[Kelly 1916: 4–5]

Соответственно, ключевой особенностью нью-йоркской школы был общий сад, в котором дети вместе учились планировать, выращивать, ухаживать за растениями и собирать урожай. Кроме этого, всю хозяйственную работу по содержанию дома и помещения школы выполняли совместно дети и персонал. Фактически Современная школа в Нью-Йорке служила также своего рода общественным центром, предлагающим широкий спектр образовательных курсов для взрослых, публичных лекций и открытых мероприятий, а также центром политической активности. В 1915 году, стремясь ещё сильнее приблизиться к идеалу общинной жизни, нью-йоркская анархистская группа приобрела участок земли в Стелтоне, Нью-Джерси, где основала анархическую колонию. Школа, которая переехала туда, стала её центром. Здесь община пыталась воплотить в жизнь свои социальные анархистские идеалы, обрабатывая землю и совместно управляя делами коммуны. Ключевым элементом их идеологии, нашедшим отражение в школе, была идея стирания различия между «умственным» и «физическим трудом» — тема, которая, как упоминалось выше, неоднократно поднималась теоретиками анархизма (главу 7) и которую можно проследить в стремлении Феррера к интегральному обучению. Основанием для применения такого подхода в обучении, в первую очередь, служат политические мотивы. Как пишет Гарри Келли,

проклятие существующего капиталистического общества — его паразитизм. Он позволяет праздным и бесполезным жить за счёт плодов труда деятельных членов общества. Недопустим социум, в котором не все члены — рабочие. В Современной школе работают все.

[Kelly 1916: 5]

Анархистский идеал социалистического, общинного социума также подчёркивал необходимость естественной преемственности между миром школы и миром обще-

ства. Этот идеал стал более осуществим на практике, как только школа переехала в Стелтон, где многие учителя и родители, занятые в её деятельности, были также активными членами колонии, а дети вполне естественно сочетали учебные занятия с работой в общине.

Учителя, участвовавшие в эксперименте, считали, что создание общины вокруг школы естественным образом связано с либертарным призывом к более спонтанной, ориентированной на ребёнка педагогике. Так, в аргументации, предвосхищавшей критику институционализации образования капиталистическим государством, высказанную противниками школы 50 лет спустя, Элизабет Фёрм, влиятельная учительница из школы в Стелтоне, заявляла:

Содержание больших групп учащихся в детских центрах сделало необходимым контроль и регулирование их деятельности. Поскольку ребёнок не понимает причину, по которой он оказался среди такого числа незнакомых детей и взрослых, одна из главных задач для учителя состоит в том, чтобы как можно быстрее и беспрепятственнее приспособить его к классу или группе, в которую он предположительно впишется. На то, чтобы позволить ребёнку самому постепенно приспособиться и найти своё место, времени нет.

[Ferm 1949: 11]

Впрочем, может показаться, что энтузиазм анархистов-просветителей вроде Фёрм в отношении педагогики, ориентированной на ребёнка, проистекал скорее из общей симпатии к любым способам бросить радикальный вызов господствующей педагогической практике и, следовательно, стать альтернативой школам, контролируемым государством, чем из каких-либо тщательно проработанных теоретических аргументов. К тому же в начале XX века движение за прогрессивное образование, ориентированное на детей, продвигалось как наиболее «научный» подход к обучению, что отчасти объясняет его привлекательность для анархистов-педагогов. Так же, как и европейские, американские анархисты, связанные с основанием школы Феррера (среди них такие передовые деятели, как Эмма Гольдман, Александр Беркман и Гарри Келли), считали себя и образование, которое они продвигали, «рационалистическим» и «научным», в отличие от того, что они называли догматическими, суеверными убеждениями, преобладающими в государственной системе. Так, в редакционной статье *The Meaning of Libertarian Education* («Значение либертарного образования») Келли заявил:

Наша цель в Школе Феррера — освободить ребёнка и взрослого от ложных условностей и предрассудков, которые в данный момент препятствуют прогрессу человечества. Мы считаем, что эти предрассудки существуют главным образом в производстве, религии и половых вопросах, так что мы особое внимание уделяем этим трём сферам [...]. Мы антидогматичны, мы не учим -измам или одной точке зрения, исключаяющей другие. Мы убеждены, что каждый человек имеет право выбрать свою философию жизни.

[Kelly 1913]

Действительно, настороженность анархистов ко всему чётко систематизированному и директивному, наряду с их революционным социальным мировоззрением, привела к тому, что нью-йоркская группа была крайне критичной даже к некоторым прогрессивным теоретикам образования, например, Марии Монтессори и Иоганну

Песталоцци. Разницу между анархо-либертарным подходом и подходом системы Монтессори подчеркнули в редакторской колонке журнала «Модерн Скул» (Современная школа):

Феррер, вольнодумец и социальный революционер, рассматривает школу как существенный фактор в борьбе за новое общество; Монтессори, католичка и социальная реформистка, видит в школе средство подготовки ребёнка к современному обществу — по общему признанию несовершенному, но постепенно улучшающемуся [...]. Работа Монтессори показывает, что она хотела предложить обществу лишь косметические меры для исцеления его недугов. Несколько раз в своей книге она пишет, что гнёт рабства из века в век становится всё легче. Это голос консерватора, которого коробит от мысли о более широкой программе и кто воспринимает многолетний статус-кво с полной невозмутимостью. Феррер считает наоборот. Ему мало из века в век облегчать ярмо. Он требует его полного устранения.

[Kerr 1913]

Далее автор приходит к выводу, что для того, чтобы развивать в детях объективный, ясный взгляд на общество и стремление к желаемым социальным изменениям, необходимо удалить всё «политическое» (термин рассматривается как эквивалент «патриотическому») или религиозное воспитание из учебной программы. В идеале «каждый ученик выходит из школы в общественную жизнь способным быть хозяином самому себе и распоряжаться собственной жизнью» [Avrich 1980: 75]. Таким образом, теоретически программа Современной школы в Нью-Йорке и Стелтоне должна была меньше опираться на правила, чем рассмотренная выше программа Феррера, содержащая явно антигосударственные и антикапиталистические идеи. Однако на практике американская Современная школа была далеко не аполитичной, как с точки зрения формальной учебной программы, так и с точки зрения взаимосвязи между школой и коммуной, что привело к участию учеников и учителей в рабочих митингах, политических собраниях и т. д.

По-видимому, среди педагогов-анархистов существовала некоторая путаница относительно того, в какой мере либертарная педагогика может сочетаться с предметной учебной программой и духом школы. Несмотря на их общую симпатию к идее образования, ориентированного на ребёнка, оговорки относительно этого подхода ясно отражают их веру в необходимость радикальных социальных изменений и убеждённость в том, что такие изменения могут быть достигнуты только силами людей, «чьё образование научило их [...] практиковать и беречь идеи свободы, равенства и братства» [Kelly 1916: 51]. Серьёзным пробелом педагогов-анархистов стало то, что они предприняли мало систематических попыток сделать теоретический расчёт взаимосвязи между ориентированной на ребёнка педагогической практикой и их собственными анархистскими целями и ценностями. Тем не менее, я бы предположила, что акцент на выражении базовой идеи, сформулированной в вышеупомянутой цитате, который делали анархисты в своих теоретических трудах и практиках, усиливает впечатление, что вовсе не поддержка конкретных образовательных практик придавала этим проектам их самобытную идентичность, а основополагающее нравственное и политическое видение.

Хотя философия образования школ Феррера в Нью-Йорке и Стелтоне была в некотором смысле ориентирована на ребёнка, она понималась гораздо вольнее, чем

философия, предложенная в работах Дьюи и Монтессори. Действительно, основатели школы утверждали [Kelly 1914], что идея высококвалифицированных учителей, реализующих метод Монтессори с соответствующим инструментарием, представляла собой не что иное, как «противоречие рациональной идее образования», которая, по их мнению, была по существу связана со спонтанным развитием ребёнка:

Нормальный ребёнок капризен, взбалмошен и спонтанен в своей активности. Если его не контролировать, он не будет усердно использовать дидактические игры или какие-либо игровые инструменты [...]. Метод Монтессори предполагает, что дети заинтересованы в сооружении правильных домиков и различении оттенков цвета. Считается само собой разумеющимся, что маленькие люди должны научиться быть расчётливыми в движениях; что они должны быть спокойными и организованными; что они должны быть упорными и научиться терпению.

[Kelly 1914]

Признавая, что такое подавление инстинктов ребёнка часто может быть неосознанным со стороны педагогов по системе Монтессори, автор упоминает физические и психологические опасности такой практики, которые, по его мнению, препятствуют эмоциональному росту и самостоятельному мышлению.

Для сравнения: Современная школа не имела жёсткой структуры, учебного плана или расписания, но в то же время поддерживала «такой порядок, который мы считаем необходимым» [там же], опираясь на анархический принцип естественного уклада, т. е. порядка, возникающего снизу, а не навязанного сверху. Этим самым педагоги-анархисты выступали против того, что они считали по существу авторитарным устоем традиционной школы — авторитаризма, который отражается и усиливается в социальных практиках капиталистического государства. Эта позиция также отражает базовое анархистское представление, что идеальный способ социальной организации — это неиерархическая, децентрализованная модель, в которой любая система власти и правил функциональна и временна.

Стоит отметить, что другие анархические школы, основанные после казни Феррера, придерживались несколько более систематического подхода к вопросам педагогики. Так, Мэтью Томас в своём историческом исследовании анархических школ Великобритании в 1890–1916 годах [Thomas 2004], отметил, что организаторы Международной современной школы, основанной в Лондоне в 1906 году, приняли метод обучения Фридриха Фробеля. Полагая, что теория развития Фробеля соответствует анархистскому взгляду на спонтанное развитие ребёнка, педагоги, участвовавшие в проекте, не испытывали никаких проблем с предложенным Фробелем «обучением, ориентированным на возраст и стадию развития».

Убеждённость преподавателей Школы Феррера, а затем Стелтона в том, что их действия обеспечивали образование, которое было прежде всего рациональным и научным, демонстрирует несколько историй общения с детьми. Однажды, рассказывает учительница, к ней из кухни подбежал маленький ребёнок и сказал: «Картошка готова!». В ответ на это его засыпали вопросами: «Как ты это узнал?», «Ты её попробовал?», «Почему ты так решил?». Всё это было призвано поощрять детей различать факты и суждения, развивать способность мыслить в рациональном духе, полагаться на наблюдения и эмпирический опыт — короче говоря, сделать их «научными» [Ferm 1949].

Хотя в Современной школе не было официального расписания занятий, уроки проводились по довольно традиционным учебным предметам, но дети могли посещать их по своему желанию и когда угодно. Предлагаемые занятия перечислены в проспекте школы следующим образом:

Английский, история, география, физиология, биология, астрономия... Внушительные слова, но у нас нет других. Использовать и употреблять эти слова в нашей школе означает, что обычные молодые люди хотят знать, что такое звёзды, как появились земля, и почва, и море, да и они сами.

[Kelly 1916]

На занятиях дети чаще всего работали в группах, фронтального обучения (16) было очень мало. Тем не менее, один из преподавателей описывал, как в случае с арифметикой преобладала «индивидуальная система исследования», в отличие от других занятий, где обычно работали в группах. По всей видимости, ученики по обоюдному согласию пришли к тому, что начали «решать задачки» самостоятельно, приходя в класс по утрам. «В чрезвычайной ситуации, — пишет автор, —

или, когда его способность к настойчивости давала сбой, ребёнок обращался к учителю или любому другому ученику, чтобы тот помог ему выйти из затруднительного положения. Но общее ощущение было таково, что гораздо лучше „застрять“, вернуться к началу и посмотреть, в чём трудность. Что бы ни говорили против этой одинокой борьбы в области обучения, она, несомненно, развивает силу инициативности и настойчивости».

[там же]

Одним словом, основатели и, в значительной степени, учителя школы Феррера в Нью-Йорке, а затем в Стелтоне, как и сам Феррер, не претендовали на политический нейтралитет в образовании. Они рассматривали свою деятельность как серьёзную попытку бросить вызов тому, что они считали консервативными силами, действующими во всех аспектах государственной системы, и стремились содействовать развитию радикально иного типа общества. Как и Escuela Moderna в Барселоне, нью-йоркская школа в первую очередь привлекала родителей из среды рабочего класса, многие из которых уже были участниками радикальных общественных движений и возражали против ценностей, пропагандируемых в государственных школах. Защищая актуальность Современной школы в такой стране, как США, где существует бесплатное государственное образование, Стюарт Керр [1913] выдвигает классический аргумент анархистов против государственной образовательной системы: «правлящие классы по всему миру [...] используют школу, часто неосознанно, как средство сохранения своей власти, поддержания существующего порядка вещей. Современная школа, напротив,

сознательно динамична, стремится культивировать критическое мышление как совершенно необходимое условие для каждого шага вперёд, который этот мир когда-либо делал [...]. Общеизвестная цель государственной школы состоит в том, чтобы подготовить ребёнка к жизни в окружающей его среде. Организация этой среды не ставится под сомнение [...]. Функция Современной школы — указать на экономические недостатки социальной системы и разоблачить её подлый эгоизм».

[там же]

Исследование Томаса предполагает, что педагоги-анархисты в других странах, возможно, испытывали больше неловкости, чем Келли и его американские коллеги, высказывая мысль, что осуществляемое в их школах обучение может быть истолковано как очередная форма идеологической обработки. Томас предполагает, что в британских школах существовали некоторые разногласия «насчёт политизированного характера предмета» [Thomas 2004: 428]. Тем не менее, высказывание Томаса служит лишь для того, чтобы подчеркнуть важные различия между социальными анархистами, которые составляли основную массу тех, кто был вовлечён в работу описанных мной учебных заведений, и анархо-индивидуалистами, которые, по словам Штирнера, «отрицали сам концепт школы как посягательство на автономию ребёнка» [там же]. Что отличало участников анархического школьного движения, так это их «вера в преобразующий потенциал альтернативных школ» [там же].

Несмотря на то, что Стелтонская колония, а вместе с ней и школа, прожили дольше, чем большинство экспериментов по общинной жизни, с конца 1920-х годов она начала приходить в упадок и окончательно распустилась в 1953 году. В качестве главных причин гибели проекта Эврич называет Великую депрессию и раскол между анархистами и коммунистами, произошедший в общине во время Первой мировой войны.

До войны радикалы различных направлений могли спорить о своих различиях, могли иметь разные группы и теории, и всё же сходились в том, что их общий враг — капитализм, и были друзьями. Могли даже организовывать совместные коммуны. Но после войны и Октябрьской революции это становилось всё труднее.

[Ben Liberman, цит. по Avrich 1980: 327]

Бен Либерман, бывший колонист, указывает на более поздний окончательный раскол, ссылаясь на сталинизм как решающую причину распада коммуны [Avrich, там же].

Центр и школа «Уолден» (17) (Беркли, 1956 — наши дни)

Хотя Центр и школа «Уолден» до сих пор существуют, судя по всему, они не имеют прямого отношения к анархистскому движению и действительно не упоминают анархизм (и даже либертарное образование) в проспекте о школе, как и в её программных документах. Сайт школы (<http://www.walden-school.net>) описывает её как «прогрессивную и начальную школу с упором на искусство под самоуправлением учителей». Термин «прогрессивная» здесь относится к тому факту, что обучение ведётся в разновозрастных классах, отсутствуют оценки и стандартизированное тестирование, а акцент делается на искусстве и эмпирическом обучении. Однако я включаю эту школу в мой обзор, потому что изначально группа её основателей разделяла анархические взгляды [Walden Foundation 1996: 21], а литература, описывающая ранние годы её работы, предоставляет собой прекрасный пример попытки интеграции анархистских теорий в педагогическую практику.

Идея создания Центра и школы «Уолден» возникла в результате многолетнего сотрудничества и дружбы группы убеждённых анархистов, коммунистов и пацифистов, большинство из которых активно участвовали в движениях против призыва на

военную службу, в профсоюзной борьбе и другой общественной деятельности. Став родителями, некоторые участники группы, не желая отправлять детей в доступные государственные школы, которые они рассматривали как отражение культурного конфликта «между человеческими потребностями и социальными структурами», и увлечённые идеей общинной жизни (а многие из членов группы уже принимали участие в экспериментах по созданию коммун) разработали концепцию создания собственной школы и управления ею. Она должна была стать не только «средством воспитания детей в более свободной среде, но также центром образования и деятельности во взрослой коммуне, частью которой мы были» [там же: 25]. Хотя не все основатели принадлежали к анархистскому движению, каждый из них, согласно свидетельству нескольких членов группы, «разделял анархо-пацифистскую философию, которая сформировала школу» [там же: 65].

Будучи политическими активистами в 1940–50-х годах, многие из учредителей прошли через эволюционные изменения в политических взглядах, согласно одному свидетельству, «от присущей XIX веку веры в то, что они успеют заставить революционные изменения, до долгосрочной перспективы на роль анархизма в обществе» [там же: 21]. Таким образом, их программа и политическая деятельность были несколько менее революционными, чем у анархистов, работавших в Современной школе в начале XX века. Разумеется, это в значительной степени связано с изменившимся политическим контекстом, в котором они действовали — как на макроуровне, так и на уровне того, что происходило в то время в государственных школах. Тем не менее, большинство членов группы по-прежнему считали себя продолжателями линии анархистской мысли и чувствовали в соответствии с этой традицией, что «если до революционных перемен было ещё далеко, мы должны предпринять какие-то шаги, чтобы увидеть возможности анархических взаимоотношений» [там же]. Некоторые из учредителей школы до переезда в Калифорнию действительно контактировали с учителями и колонистами из Стелтона.

Процесс коллективного согласования программы и структуры школы рассматривался как экспериментальное, философское упражнение, посредством которого группа тестировала свои педагогические идеи сквозь призму своей философии и «стремялась создать форму, как функциональную, так и образовательную, максимально отражающую наши анархистские/пацифистские взгляды» [там же: 24].

Сама по себе форма, которую эти процессы приняли, служит примером реализованных на практике анархических убеждений: опасаясь тенденции превращения идей в идеологию, принципов — в догму, а «тщательно разработанных установок» — в лозунги, основатели школы не хотели документировать бесчисленные дискуссии и дебаты, которые предшествовали созданию школы и сопровождали первые годы её работы, и избегали создания письменных программ или проспектов. Такая подозрительность к конституциям, догмам и схемам для учреждений и практик — это, безусловно, общая особенность всех анархистов, которые считают, что создание подобных планов действий подрывает приверженность человеческой свободе, прогрессу и способности к совершенствованию.

Ещё один принцип анархизма, воплощённый в жизнь в ходе организационных сессий, а также на регулярных родительских собраниях в течение многих лет, — это отказ от демократической веры во власть большинства, приверженность которой,

по словам одного из основателя школы Дэвида Ковена, разрушила коалиции родителей и учителей в других независимых школах, где основатели кооперативов использовали её для «продвижения своих марксистских предубеждений» [там же: 28]. То, что Ковен и его коллеги искали, напротив, было формой повседневной управленческой практики, которая «предотвратила бы появление бюрократии, способной диктовать правила жизни в школе» [там же: 27]. Поэтому все решения принимались только после того, как группа приходила к консенсусу. Более того, чтобы компания основателей не стала «скучной и самодовольной», было решено, что каждый новый учитель или семья имеет право участвовать в процессе принятия решений после того, как они пробыли в школе в течение начального периода в 1–2 года. Приверженность консенсусу означала, что ни одно предлагаемое новое действие или стратегия, вызывающая возражения хоть у одного члена школьной коммуны, не могли быть выполнены до тех пор, пока принципиальное возражение не будет выслушано и обсуждено, и не будет достигнут приемлемый компромисс. Конечно, настойчивое стремление к консенсусу не исключает возможности борьбы за власть, и, кроме того, по свидетельству основателей, управление школой таким образом означает медленный и трудоёмкий процесс принятия решений. Тем не менее, они чувствовали, что это неотъемлемый компонент их анархических убеждений, и, казалось, были уверены, что это в значительной степени защищало их от борьбы за власть над школой и формирования амбициозного, властолюбивого меньшинства.

Что особенно интересно в этом контексте — все основатели школы были непреклонны в том, что школа не должна быть «родительско-педагогическим кооперативом». Хотя родители-основатели обозначили основополагающую философию школы, они отчётливо понимали, что в повседневной практике ответственность лежит на учителях, поскольку непрерывная преемственность, необходимая для хорошего образования, невозможна, если работа учителя постоянно зависит от прихоти родителей. В конце концов, полагали основатели, образование — это забота учителей и детей, поэтому «родители могли поднять бучу, но в итоге решения принимались на уровне „учитель — ребёнок“» [там же: 79], причём многие из них принимались самими детьми.

Четвёртая редакция «Основополагающих философских принципов школы» (единственный сохранившийся документ первых лет работы) гласит:

Мы представляем себе учителя не как ремесленника, производящего массовый продукт по чьему-то плану, а как чувственную, творческую силу в многочисленных моменты опыта образования.

[там же: 10]

Ещё один базовый анархический принцип, реализованный в педагогической практике школы «Уолден», — вера в небольшие общины как оптимальные единицы социальной организации. Эта вера находит своё выражение не только в выстраивании сообществ вокруг школы (которые во многом основаны на личных контактах, взаимной поддержке и дружбе как на фундаменте преданности этому и другим проектам), но также в педагогическом принципе, предписывающем, что размер класса должен быть ограничен (в итоге было решено, что максимальное число учеников в нём — 15 человек) для создания идеальной среды обучения детей — такой, в которой

учитель мог быть внимательным и отзывчивым к индивидуальным потребностям и общаться с каждым ребёнком лично.

В соответствии с этими анархическими принципами социальной организации школа фактически не имела центральной власти. Таким образом, каждый учитель был автономным и отвечал за установление процедур, разработку учебных курсов и планирование программ, чему способствовали, конечно же, постоянные дискуссии с коллегами и школьным советом.

Что удивляет, однако, в контексте особого внимания к свободе, что, в отличие от множества описанных экспериментов в анархическом образовании (особенно тех, что мы упоминали ранее), в документах об эксперименте „Уолдена“ редко упоминается понятие «индивидуальной свободы ребёнка». Конечно, часто говорится об общих принципах, призванных способствовать этой свободе — например, «мы не верим в простое внушение, даже во имя добра» [там же], и видение школы, которая будет помогать детям «мыслить независимо, даст им все инструменты для творческого существования, [...] будет светской, не будет иметь никаких героев, никаких президентов, никаких икон» [там же: 40]. Точно так же некоторые основатели указывают на явную связь между анархическими принципами и педагогической практикой в представлении о том, что «потребности детей, а не потребности государства» должны быть движущими мотивами образовательной практики. Однако очень мало говорится о том, как эти идеи реализовывались в повседневной жизни школы. Не совсем ясно, например, какова была позиция «Уолдена» по вопросу об обязательном посещении занятий, отмена которого обычно является центральным принципом анархистских образовательных инициатив. Денни Уилчер, один из основателей, отмечает, что «ни один учитель никогда не заставлял ребёнка посещать жёстко спланированные уроки» [там же: 79], но специфика и философия школы состояли скорее в приверженности развитию личности, эмоциональных и интеллектуальных потребностей ребёнка, а не в принципе недопустимости принуждения как такового. На самом деле, очевидное нежелание школы сделать свободное посещение центральной и реальной возможностью для детей объясняется тем, что с самого начала они пробовали решить эту проблему, выделив в учебном плане периоды, в которых подобная практика была разрешена. «По средам, — описывает Уилчер, — уроков не было вообще, группы и отдельные ученики делали всё, что им интересно» [там же: 78]. А другой основатель, родитель и учитель Алан Мак-Рей придумал День прогулов, который проводился в первый день весны, когда вся школа, включая родителей, уходила играть в парке.

Ещё один момент, в котором «Уолден», по-видимому, отличался от анархистских образовательных инициатив конца XIX — начала XX века, заключался в его акценте на искусстве и творчестве в целом. В отличие от Школы Феррера в Нью-Йорке или Современной школы в Стелтоне, где больше внимание уделялось рациональности и «научным» подходам, первые несколько лет в «Уолдене» характеризовались специализацией на танцах, музыке и пластическом искусстве, а кульминацией учебного года были пышные постановки различных музыкальных драм, над которыми вместе работали родители, учителя и дети. Творческий акцент отчасти мог быть обусловлен тем, что многие из основателей сами были профессиональными танцорами, музыкантами или квалифицированными ремесленниками и приносили свои на-

выки и умения в этих областях в школу, когда начинали работать учителями. Но, по-видимому, имела место и явная приверженность роли художественного творчества в создании определённой образовательной среды и, по сути, такого общества, которое представляли себе основатели. Занятия в школе проходили в форме конфедерации групп, каждый новый ребёнок принимался не в школу, а в конкретную группу, и каждая из них брала на себя обязательство много заниматься музыкой, танцами, искусством и ремёслами, что, согласно Уилчеру, «рассматривалось как азы, а не излишества» [там же: 79].

Многие из перечисленных характеристик (в особенности, уклон в искусство) сохранялись на протяжении многих лет и, несомненно, стали важным элементом идентичности школы. Однако некоторые основатели «Уолдена» в середине 1980-х, размышляя о развитии учреждения за годы его работы, выразили мнение, что политический этос школьной общины значительно изменился. Ныне действующий родительский корпус, по словам одного из основателей, «более заинтересован в успехе» и менее открыт для радикальных идей в области образования и общества. В верности этого ощущения можно убедиться, взглянув на комментарии о работе школы, не так давно опубликованные в локальной интернет-сети для родителей, где восторженные отзывы об уникальной школьной атмосфере, как правило, содержат такого рода высказывания: «текущие исследования показывают, что такая атмосфера прекрасно подходит для развития способностей к высшей математике» (18). Циничный читатель может сделать вывод, что, хотя Центр и школа «Уолден» по-прежнему чётко и умело демонстрируют упор на творчестве, стремлении к коллективному принятию решений и атмосфере взаимного уважения между учителями и детьми, радикальная диссидентская философия, положенная в её основу, была попросту заменена потакательством мейнстримной погоне за успеваемостью и аттестацией. Как бы то ни было, в 1987 году Ковен [Walden Foundation 1996: 33] пришёл к выводу: «Когда я думаю о том, что „Уолден“ функционирует почти 30 лет без директора или центральной власти, я полон благоговения и радости одновременно. Вот истинное подтверждение нашей анархистской интуиции».

В общем, «Уолден» в его ранние дни отличался от первых анархистских образовательных экспериментов главным образом тем, что видел себя не столько авангардом анархической революции или шагом к развитию людей, способных создать и поддерживать свободное общество будущего, но прежде всего как эксперимент человеческого бытия. основополагающая идея, по-видимому, заключалась в приверженности анархизму как «образу жизни». Как таковая школа «Уолден», вероятно, в меньшей степени отражает политическую идеологию социальных анархистов, рассмотренную ранее в этой книге, хоть и перекликается со многими центральными анархистскими идеями. Один из способов выявить эти различия между «Уолденом» и экспериментами, проведёнными анархистами в XIX — начале XX века, заключается в понимании того, как школьная община рассматривала взаимоотношения между школой и обществом в целом. В случае ранних социальных анархистов вполне очевидно, что она должна была быть не только микрокосмом социальной альтернативы государству, но ещё и анархо-социалистической революции. Школа, иными словами, имела две революционные функции: создание поколения людей, способных заложить основу будущего анархического общества через процесс нравственного воспитания и

вовлечения в критическую общественно-политическую деятельность, и служить примером окружающему обществу, каким образом такое альтернативное будущее функционирует. В случае с «Уолденом», напротив, создаётся впечатление, что основатели школы воспринимали её не как революционный авангард, а, скорее, как социальный эксперимент, призванный напомнить внешнему миру о существовании иного пути.

Другие анархические школы

Как следует из нескольких превосходных материалов, явно анархические школы существовали предположительно с середины XIX века. Примечательно, что Поль Робен, Себастьян Фор и Мадлен Верне, основавшие новаторские либертарные школы во Франции в конце XIX — начале XX века, были в некоторой степени связаны с анархистским движением [Shotton 1993 и Smith 1983]. В этот же период в Англии было проведено несколько анархических образовательных экспериментов в соответствии с социалистическими или анархо-социалистическими идеалами [Shotton 1993 и Thomas 2004]. Тем не менее, анархические школы чаще всего исключаются из материалов по истории радикального образования. Например, Стюарт и Мак-Канн в своём описании педагогики Оуэна делают поразительное утверждение о том, что школы Оуэна, учреждённые в Великобритании в середине XIX века,

на тот момент были единственными народными учебными заведениями, специально созданными для достижения перемен в обществе посредством изменения характера знания, передаваемого составляющим его индивидам, и посредством их влияния на само общество.

[Stewart & McCann 1967: 91]

Саммерхилл — неанархический эксперимент

Приведённое выше описание может свидетельствовать о том, что знаменитая школа Саммерхилл, самый длительный либертарный образовательный проект, основанный в Лейстоне в 1921 году покойным ныне Александром Ниллом, — естественный кандидат на включение в этот перечень. Действительно, с точки зрения структуры, есть много общего между повседневной практикой в Саммерхилле и практикой описанных нами анархических школ. В Саммерхилле, как и в анархических школах, нет жёсткого расписания или учебного плана, обучение носит неформальный характер, дети могут свободно приходить и уходить когда заблагорассудится (при условии, что они остаются на территории школы — компромисс, на который Нилл вынужден был пойти для соблюдения обязательного закона «Об образовании»), основатель также всегда отвергал традиционную роль авторитета учителя. Точно так же труды Нилла, которые продолжают информировать о школьной политике и практике, полны упоминаний индивидуальной свободы ребёнка и осуждающих описаний авторитарных практик воспитания детей.

Одно из немногих отличий, которое сразу бросается в глаза на структурном уровне, связано с общепризнанными демократическими принципами управления Саммерхиллом. В отличие от анархистов, подвергавших сомнению власть большинства (как показано ранее на примере школы «Уолден»), Саммерхилл всегда подчёркивал свой демократический характер — как на уровне политики, так и на уровне повседневной работы школы. В контексте Саммерхилла и аналогичных заведений (например, израильской Демократической школы в Хадере, построенной по образцу Саммерхилла) понятию «демократия» даётся очень узкое толкование, подчёркивающее, прежде всего, принцип власти большинства. Например, школьное собрание — одна из ключевых особенностей жизни в Саммерхилле — представляет собой собрание, на котором каждый член школьного сообщества (и дети, и персонал) имеют равное право голоса, и все решения принимаются демократическим голосованием.

Однако, помимо этого наглядного примера, различия между Саммерхиллом и другими либертарными («свободными») школами, с одной стороны, и анархическими школами — с другой, могут быть не так очевидны. И всё же я считаю, что они имеют фундаментальное значение. Для того, чтобы понять их важность, необходимо рассмотреть философские и идеологические воззрения, лежащие в основе принципов и практик образования этих двух педагогических подходов. Анализ философской базы анархических педагогических идей, рассмотренных в предыдущих главах, показывает, что эти два внешне схожих типа школ на самом деле представляют очень разные позиции.

Первое и, пожалуй, самое важное заключается в том, что Нилл понимал свободу прежде всего в индивидуальном, психологическом смысле. Наиболее сильное интеллектуальное влияние на него оказала психоаналитическая традиция — в особенности, работы Вильгельма Райха, а позднее Гомера Лейна. Поэтому, несмотря на критическое отношение к существующему обществу, он считал, что путь к лучшему миру лежит через постепенные трансформации на индивидуальном уровне — своего рода массовой терапии, в том смысле, что с её помощью мы постепенно достигнем общества осознанных, раскованных, эмоционально стабильных и счастливых людей. Напротив, анархистское понятие свободы, наряду с другими понятиями, такими как независимость и сотрудничество, не является, как отмечает Смит [Smith 1983: 17], «абстрактным, внеконтекстным понятием», но несёт в себе «конкретные политические коннотации». Как писал Смит, анархистское понимание свободы в контексте образования предполагает (главу 4) не только ясное осознание того, «от чего ученики должны быть освобождены», но также тщательно продуманный позитивный идеал [там же: 87].

Напротив, в тексте *A Dominie Dismissed* («Уволенный школьный учитель»), полуавтобиографической истории, основанной на событиях тех лет, когда автор был молодым учителем в шотландской деревне, Нилл описывает своё недовольство нынешним состоянием общества: «Очевидно, современная цивилизация устроена неправильно. „Но, — мог бы воскликнуть наставник, — можно ли однозначно винить в этом начальное образование?“ Я отвечаю: „Да и ещё раз да!“» [цит. по Hemmings 1972: 24]. Таким образом, Нилл, в отличие от анархистов, похоже, не верил, что широкие структурные социальные изменения являются главной целью общественных реформ. Скорее он представлял процесс социальной трансформации, посредством

которого педагогическая практика, реформированная в соответствии с предложенными им принципами, могла бы излечить общественные недуги. Интересно, что Нилл вторит многим анархическим идеям, делая акцент на необходимости устранения авторитета как основы отношений в семье, школе и на рабочем месте. На него произвела большое впечатление работа Гомера Лейна в «Маленьком содружестве» — экспериментальной самоуправляемой общине малолетних преступников. Самоуправление, утверждал Нилл, не только способствует преодолению негативных последствий власти, но также «порождает альтруизм», о чём свидетельствуют эксперименты Гомера Лейна и других [Hemmings 1972: 30].

Но всё же Нилл был непреклонен в своей неполитической — можно даже сказать, ценностно-релятивистской — позиции как педагога. «Жизнь так трудно понять, — заметил он в интервью для журнала „Нью Ира“ (The New Era) [цит. по Hemmings 1972: 35], — поэтому я не могу претендовать на установление относительных образовательных ценностей для кого бы то ни было». Как пишет Хэммингс, Нилл, по-видимому, искренне верил, что «дети должны сами определить свои собственные ценности, как культурные, так и этические» [там же]. Это далеко от идейной политической позиции педагогов-анархистов, которые, хотя и верили в педагогическую ценность свободного, критического диалога и поощрения творческого независимого мышления учеников, без колебаний высказывали свои собственные идеологические взгляды и действительно разрабатывали учебную программу и создавали школьную атмосферу, которая отражала бы ценности, заложенные в их убеждениях. «Нейтралитет в школах, — заявляли анархисты-создатели Современной школы, — не может быть ничем иным, как лицемерием».

В школе мы не должны скрывать тот факт, что пробуждаем в детях стремление к обществу по-настоящему свободных и по-настоящему равных людей [...], обществу без насилия, без иерархий и без каких-либо привилегий.

[Ferrer 1909: 6]

Нилл, хоть и начинал свою профессиональную деятельность как учитель, увлёкся фрейдистской психологией ещё в самом начале карьеры и даже несколько раз писал о себе как о психологе, а не педагоге. Его предисловие к книге *The Problem Child* («Трудный ребёнок») [Neill 1926] начинается со слов: «Так как я оставил образование и занялся детской психологией...», и ещё в 1922 году, в своей книге *A Dominie Abroad* он отметил: «Меня ошарашило, когда я понял, что больше не интересуюсь учительством. Преподавание английского наскучило мне до смерти. Всё, что мне интересно, — это психология» [Hemmings 1972: 48].

Как отмечает Хэммингс, согласие Нилла с идеей Гомера Лейна об «изначальной добродетели», что нашло отражение в его настойчивом утверждении, что все моральные наставления извращают доброту ребёнка, влечёт за собой определённые философские трудности, если принять во внимание его приверженность к моральному релятивизму. Позиция Нилла по этому вопросу также значительно расходится с отказом анархистов от романтического, руссоистского представления о досоциальной, естественной доброте человеческой природы и их убеждённостью в том, что человеческая природа на самом деле двойственна и контекстуальна.

Более чёткое изложение взглядов Нилла на общество и личность можно найти в его комментарии к книге «Трудный ребёнок»: «Когда личные и общественные

интересы сталкиваются, индивидуальные должны иметь приоритет» [Neill 1926: 216]. Это говорит о том, что Нилл не разделял анархистского взгляда на человека как на существо социальное по своей природе и на невозможность говорить о самореализации личности в отрыве от социального контекста.

Хэммингс идёт дальше, и, основываясь на замечании Нилла о превосходстве индивидуальных интересов и необходимости для ребёнка создать свою собственную культуру и ценности, предполагает следующее:

Такое настойчивое стремление к личной свободе заставило Нилла избегать серьёзного рассмотрения социальных последствий его образования: он был готов дать детям возможность развиваться своим собственным путём. Об индивидуальном уровне он говорил следующее: если привести в порядок эмоции, то интеллект позаботится о себе сам, а что касается социальной структуры, то Нилл, по-видимому, предполагал, что при существовании эмоционально здоровых индивидов за их культуру можно не беспокоиться, она разовьётся самостоятельно.

[Hemmings 1972: 109]

Смит также отмечает, что в Саммерхилле «не предпринимается систематических усилий по обсуждению политических ценностей [...] и нет реальной попытки прививать кооперативные ценности» [Smith 1983: 100].

Мои собственные впечатления от визитов в нынешний Саммерхилл подтверждают эту точку зрения. У посетителя складывается впечатление о жизнерадостной группе уверенных в себе, счастливых детей, которые, как можно себе представить, вполне могут вырасти в счастливых, но совершенно эгоцентричных взрослых. Как свидетельствует статья начинающего учителя о сопротивлении, которое он встретил со стороны персонала школы из-за предложения развернуть проект PSE (19) с участием детей местных жителей, предпринимается мало попыток заниматься более широкими социальными проблемами или противостоять существующей социально-политической реальности. Собственно, очень похоже на то (и это, опять-таки, подтверждается комментариями родителей), что школа создала маленький островок, на котором Саммерхилл и высшее образование, которое он представляет, стоят в оппозиции к остальному миру с его лживыми идеями. В то время как анархисты, имеющие отношение к описанным выше школам, всегда были глубоко вовлечены в социальную и политическую среду, в которой они жили, и, казалось, чувствовали себя в некотором смысле частью чего-то большего, для воспитанников и педагогов Саммерхилла, напротив, как отмечает Хэммингс, школа представляла собой «реальное современное общество — конфликты и требования „внешнего“ мира некоторым образом исключены из непосредственного опыта».

Этот контраст отражён и в том, как недавно Саммерхилл вёл борьбу против угрозы закрытия со стороны нынешнего правительства после заключения, вынесенного инспекцией OFSTED (20). Вместо того, чтобы придать угрозу для альтернативной школы со стороны централистского правительства более широкому общественному резонансу и укрепить поддержку своей кампании, взаимодействуя с другими группами (общеобразовательными школами, борющимися за выживание в бедных районах, разочарованными родителями и преподавателями), которые также чувствовали угрозу своей автономии и праву выбора образовательных инструментов, школьное сообщество решило направить свою кампанию на доказательство особой

значимости философии образования Нилла и праве защищать эту философию от общепринятой в современных образовательных учреждениях.

Педагоги-анархисты хоть и стремились создать общество, которое являло собой определённый тип социальной организации и образ жизни, отличный от типичного для окружающего общества, тем не менее, считали себя частью «внешнего мира», постоянно взаимодействуя с ним, прилагая усилия, направленные на социальные изменения, которые считали важными. Как предполагает Хэммингс, на самом деле Нилл стремился к признанию ценности свободы ради самой свободы [Hemmings 1972: 73] — это далеко от взглядов социальных анархистов, рассматривавших свободу в описанном здесь смысле как неотъемлемый аспект создания общества, основанного на взаимопомощи, социально-экономическом равенстве и сотрудничестве.

Анархические школы и либертарное образование: сопоставление

Одним словом, несмотря на то, что многие писатели, в т. ч. Смит [1983], Шоттон [1993] и Спринг [1975], включают в свои работы Саммерхилл и аналогичные школы под общим заголовком «либертарное образование», я считаю, что существует значительное различие между философским и политическим мировоззрениями, стоящими за этими экспериментами по альтернативному образованию, и анархическими школами, описанными ранее. Представляется, что анархистские образовательные эксперименты уникальны в мире «прогрессивного», «либертарного» или «свободного» обучения, если смотреть на них не с точки зрения педагогической практики, но с точки зрения заложенных в них содержательных идей и стоящих за ними мотиваций. Эти идеи могут быть поняты только в контексте анархистской приверженности идее упразднения государства путём создания альтернативных форм социальной организации и отношений.

Как уже говорилось ранее, анархистский взгляд на человеческую природу не как преимущественно «добрую» или «злую», а как на в значительной степени обусловленную социальным контекстом во многом объясняет центральную роль, которую мыслители-анархисты веками отводили образовательным экспериментам, — особенно их нравственному содержанию и форме. Напротив, именно либертарная позиция, с которой ассоциируются такие образовательные эксперименты, как школа Саммерхилл, делает оптимистичные или наивные допущения о человеческой природе, которые ошибочно приписывают анархизму. На эту проблему указывает Джон Дарлинг в работе по «теоретикам роста» [Darling 1982], где он цитирует мнение Нилла, предполагающего, что дети «хороши от природы» и окажутся «хорошими людьми, если (их) не искалечат и не будут мешать (их) естественному развитию» [цит. по Darling 1982: 68].

Портреты типичных анархических школ, описанных выше, в таком случае, служат двум целям: первая — становится совершенно ясно, что анархисты вовсе не подписываются под мнением о том, будто можно полностью покончить с образованием и даже со школами как таковыми. Напротив, они, по-видимому, согласны, что школы и

в целом образование — важный аспект проекта социальных изменений, а не просто очередной неприемлемый механизм государственной бюрократии.

Во-вторых, они помогают отличить анархистскую точку зрения от чисто либертарной, которая в самой попытке педагогов передать детям сколь бы то ни было фундаментальные убеждения или нравственные принципы видит нечто морально предосудительное. Хотя педагоги-анархисты часто поддерживали либертарные образовательные эксперименты, такие как Саммерхилл, по моему мнению, это происходило не из-за фундаментальной приверженности тому же набору ценностей и принципов, а скорее потому что, как пишет Колин Вард,

горстка людей, стремившихся воплотить свои идеи «свободного» образования на практике, всегда осаждалась насмешливой враждебностью институционализованной системы образования с одной стороны и популярной прессы — с другой [...], так что они стремились сплотиться и свести к минимуму имеющиеся между ними различия.

[Ward 1990: 15]

Хотя, как утверждал Эрлих, «в анархическом сообществе социальная функция школ и потенциал образования были бы совершенно иными» [Ehrlich 1996: 15], я полагаю, что вывод Дэвида Морленда из мысли Бакунина о том, что «некая форма обучения будет существовать после уничтожения государственных механизмов» [Morland 1997: 113], в целом справедлив и для социальных анархистов.

Кто и как будет управлять такими школами, в соответствии с приверженностью анархистов свободному экспериментированию и их неприятию готовых схем, должно оставаться на усмотрение отдельных коммун. Следующая выдержка из работы Бакунина дополнительно иллюстрирует эту мысль, равно как и подтверждает приведённый выше тезис о том, что социальные анархисты, в отличие от многих либертарных педагогов или анархо-индивидуалистов, рассматривали образование как важное социальное благо и не хотели оставлять его на откуп родителям.

Именно общество, а не родители, будет нести ответственность за содержание ребёнка. Мы полагаем, что, установив этот принцип, мы должны воздержаться от указания точного способа его применения; в противном случае мы рискуем вовлечься в попытки достичь утопии. Потому применение принципа должно быть предоставлено свободному экспериментированию, а нам необходимо ждать результатов практического опыта. Мы говорим лишь о том, что по отношению к ребёнку общество представлено коммуной, и что каждой коммуне надлежит определять, что лучше для детей; здесь это будет воспитание общиной; в другом месте детей оставят на попечение матери, как минимум, до определённого возраста, и т. д.

[Bakunin, цит. по Dolgoff 1973: 372]

Однако этот отрывок из работы Бакунина явно относится к образованию в пост-государственной реальности, т. е. после установления анархо-социалистического общества. Хотя, как говорилось ранее, анархистский взгляд на человеческую природу объясняет необходимость непрерывного процесса нравственного воспитания наряду с образовательной функцией соответствующих социальных институтов, многие анархисты не имели чёткой теоретической позиции в вопросе о роли образования при переходе к анархическому обществу.

Большинство анархистов, пишущих об образовании, на самом деле совершенно не различают этап жизни внутри государства и теоретический этап жизни вне государства. Такой пробел вызвал множество недоразумений и, действительно, во многом объясняет энтузиазм многих анархистов, поддерживающих воспитательные эксперименты, подобные Саммерхиллу, которые, если следовать туманным замечаниям Бакунина о формах образования, допустимы в анархическом обществе будущего, но, как было сказано, не предполагают определённого нравственного стержня, необходимого для развития и поддержания такого общества. Но, с другой стороны, неспособность провести различие между этими двумя теоретическими этапами сама по себе отражает важный аспект анархистского видения образования, в котором оно, по моему мнению, отличается от господствующего либерального, а также марксистского видения. Этот вопрос будет вновь рассмотрен в следующих главах.

Цели и средства в образовании

Из приведённой дискуссии вырисовывается сложная диалектическая картина образования, в которой воспитание социальных добродетелей необходимо для поддержания безгосударственных, кооперативных общин, и само по себе подкрепляется повседневным опытом жизни в этих общинах. И всё же, кто может утверждать, как нам попасть из пункта А в пункт Б? Учитывая тот факт, что сегодня мы сталкиваемся с повсеместной и во всех отношениях постоянной реальностью либерального государства и его институтов, как можно ожидать от педагогов с анархическими симпатиями использования воспитания в качестве одного из многих средств достижения своих целей?

Этот вопрос имеет как теоретический, так и практический аспекты. На теоретическом уровне он связан с тем, как мы концептуализируем отношения между средствами и целями.

Разграничению целей и средств уделяется большое внимание в традиции либерально-аналитической философии образования. Ричард Питерс превосходно показал в своей работе *Must an Educator Have an Aim?* («Должна ли у преподавателя быть цель?») [Peters 1959], что изначально нормативный аспект концепта образования не должен вводить нас в заблуждение, заставляя думать об обучении как о некой модели, «подобной строительству моста или путешествию» [Peters 1959: 123], где все переживания и процессы, ведущие к заданной цели, рассматриваются как средства её достижения.

Поэтому, хотя разговор об образовании неизбежно предполагает суждения о ценностях, простая модель «цели-средства», по мнению Питерса, может дать нам «неверное представление о том, как ценности должны включаться в образование» [там же].

Однако Питерс старается избежать понятия цели, которое подразумевает простую модель «цели-средства», и, следовательно, явную готовность использовать любые средства, необходимые для достижения заданной цели. Он приводит в пример то, что называет «очень общей целью», — политическую цель равенства, утверждая, что

люди, считающие её важной, соблазняются образом общества без неравенства и часто выступают за всевозможные радикальные структурные изменения для его достижения. Понятие равенства, когда оно используется в качестве «принципа процедуры», с другой стороны, могло бы, согласно Питерсу, привести к гораздо более умеренным, либеральным шагам — к примеру, требованию того, что «какие бы схемы ни предлагались, они не должны внедряться способом, нарушающим принятый процедурный принцип» [Peters 1959: 127]. У реформатора второго типа, как отмечает Питерс, нет «конкретной картины, способной заманить его в путешествие к достижению цели» [там же].

Впрочем, по этому вопросу я бы поспорила с Питерсом, поскольку «цели», которые он подразумевает, часто важны для обеспечения того, что Ноам Хомский назвал «оживляющим видением» [Chomsky 1996: 70] человеческой деятельности, особенно образования. Именно то, как мы думаем о такой цели, и творческое использование этого видения, а не её общая природа, определяющая, сможет ли она стать конструктивным фактором в образовательной деятельности, или же напротив, ограничивающим и потенциально опасным. Позитивные, содержательные «картины» мира без бедности, общества без классовых и материальных различий часто ценны тем, что вдохновляют действовать позитивно, чтобы улучшить свою жизнь и жизнь других людей. Тот факт, что всегда существует риск жёсткого истолкования целей — не аргумент против наличия «конкретных целей» как таковых, а только против попыток навязать их без какой-либо критической оценки или проверки на зависимость от существующих условий. Как отмечает Джон Дьюи, когда цели «рассматриваются в буквальном смысле как итоговые результаты действия, а не директивные стимулы для данного выбора», они становятся «застывшими и оторванными от жизни» [Dewey 1965: 73].

Важно отметить, что по Дьюи средства не могут определяться заранее, они находятся в постоянном взаимодействии с целью, которая отнюдь не является неподвижной точкой на горизонте, она постоянно присутствует в нынешней деятельности; «не цель или конечная точка движения», но то, что направляет мысли и соображения, а также стимулирует действия. «Достижения — это предполагаемые последствия, которые возникают в ходе деятельности и используются для придания ей дополнительного значения и дальнейшего продвижения» [Dewey 1964: 72]. Более того, изначальная «цель» постоянно пересматривается, и новые цели «всегда возникают по мере того, как новые виды деятельности вызывают новые последствия» [Dewey 1964: 76].

Эта идея Дьюи в какой-то мере отражает то, что я считаю анархистским взглядом на связь между образованием и социальными изменениями. Для этой перспективы решающим оказывается понимание того, что хотя устремления и задачи играют важную роль в образовательном процессе, они не представляют собою цели и средства. Таким образом критика, подобная высказанной Эрин Мак-Кенной, о том, что «анархистскому видению не хватает проработанного метода социальных изменений» [McKenna 2001: 65], кажется, попадает в ловушку принятия упрощённой модели «цели-средства». Эта модель, согласно которой образовательные процессы рассматриваются лишь в качестве средства для достижения общественных и политических целей, — недостаточный инструмент для понимания анархистской позиции.

Я уже отмечала, что вопрос, как попасть из пункта А в пункт Б, имеет теоретический и практический аспекты. Я надеюсь, что эти замечания о концептуализации целей и средств в какой-то мере приблизят нас к рассмотрению первого аспекта. Я ещё вернусь к этой теме в рамках дальнейшего обсуждения. Что касается практического аспекта, возможно, окажется полезным изучить проблему в следующей главе, обратившись к конкретному вопросу образовательной политики. Противопоставление либеральной трактовки конкретной политики анархистскому подходу, я надеюсь, проиллюстрирует теоретические положения о том, как анархические цели и взгляды могут быть отражены в образовательных процессах, а также об основных различиях во взглядах между анархизмом и либерализмом.

14 Laissez-faire (фр. «позвольте делать»), принцип невмешательства — экономическая доктрина, сводящая государственное вмешательство в экономику к минимуму. — Прим. пер.

15 Escuela Moderna (исп.) — «современная школа». — Прим. пер.

16 Фронтальное обучение — вид обучения, основанный на фронтальной форме коммуникации по принципу «один говорит — все остальные молчат». Примеры фронтального обучения — лекция или доклад. — Прим. пер.

17 Основатели школы стремились уйти от несправедливого мира и создать пространство, нетронутое им. Отчасти их вдохновила идея бегства от общества, изложенная в произведении американского писателя Генри Дэвида Торо «Уолден, или Жизнь в лесу» (1854), поэтому в наименовании школы и центра присутствует часть названия книги. — Прим. пер.

18 <http://parents.berkeley.edu/recommend/schools/walden.html>

19 Personal and Social Education (англ. «личностное и общественное развитие») — образовательная программа, созданная для того, чтобы помочь детям и подросткам развить чувство личной ответственности, уважения друг к другу, принимать активное участие в школьной жизни и жизни сообщества. Обязательная часть учебного плана в Уэльсе. — Прим. пер.

20 OFSTED, Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills — вневедомственный департамент правительства Великобритании, подотчётный парламенту, ответственный за проверку учебных заведений, включая государственные и некоторые независимые школы. — Прим. пер.

Глава 7. Образование для достижения анархического общества

Профессиональная подготовка и политические взгляды

Как следует из предшествующих рассуждений, многие анархические идеи и эксперименты в образовании исходили из убеждения, основанного на анархистском взгляде на человеческую природу, согласно которому ключевым аспектом революционного процесса является воспитание и развитие нравственных качеств, необходимых для создания и сохранения анархо-социалистического общества. Другими словами, в анархистских образовательных программах акцент делается не столько на попытке реализовать продуманную заранее альтернативную модель социальной организации, сколько на создании условий для естественной эволюции такой модели путем поощрения отношений, на которых она зиждется, наряду с экспериментами по созданию микроанархического общества. Эта точка зрения лежит в основе экспериментов в области анархического образования, описанных в главе 6, но часто недостаточно ясно сформулирована, поэтому уникальность таких экспериментов в мире либертарного образования можно оценить только разобрав философские и идеологические положения анархизма как теории.

Как отмечалось ранее, модель «средства-цели» недостаточна для того, чтобы зафиксировать взаимосвязь между образованием и социальными изменениями в рамках анархистской мысли. Тем не менее, обзор нескольких типичных анархических школ наряду с предложением представить более полное описание нравственного воспитания отчасти даёт ответ на практический вопрос: «Что делать анархистам-педагогам, дабы приблизить возможность анархического общества?». В этой главе я постараюсь ответить на этот вопрос с другой, но при этом связанной позиции, а именно: что следует делать анархистам-организаторам или теоретикам образования, — принимая во внимание теорию анархизма, — чтобы приблизить возможность анархического общества?

Сосредоточившись на конкретном вопросе образования, имеющем важное политическое значение, я надеюсь более чётко очертить то, что называю анархистской перспективой, а также противопоставить её другим — в частности, марксистской и либеральной. С этой целью я остановлюсь на вопросе профессионального образования, который особенно актуален в связи с важной анархистской идеей интегрального обучения. Как покажет дальнейшее исследование, значение профессиональной подготовки в рамках школьной программы, как и другие вопросы образования, по мнению анархистов, может быть понято только в широком политическом контексте. Таким образом, дискуссия о профессиональной подготовке и политических взглядах приведёт к дальнейшему развитию идеи нравственно-политического содержания

анархического образования и свяжет её с общей темой анархистского понимания взаимозависимости между образованием и социальными изменениями.

Таким образом, эта глава делится на два взаимосвязанных раздела. В части «Профессиональное обучение: теория и практика» я рассмотрю, как концепция профобразования понимается в рамках анархистской традиции, а также в трудах двух современных теоретиков, Кристофера Уинча и Ричарда Принга, разработавших строгие философские обоснования этого понятия в контексте либеральной традиции образования. В разделе «Нравственно-политическое содержание образования» я исследую аспекты морали и политики, которые, по моему убеждению, играют решающую роль в анархическом образовании и подчёркивают особую точку зрения на него с анархистских позиций.

Профессиональное обучение: теория и практика

Интегральное обучение

Анархистская концепция интегрального образования, т. е. образования, сочетающего интеллектуальную и физическую подготовку, была важной чертой всех анархических школ, особенно Escuela Moderna в Барселоне (главу 6) и педагогических экспериментов Поля Робена во Франции [Smith 1983: 18–61]. Но главным теоретиком этой концепции был Пётр Кропоткин, который в работах *Brain Work and Manual Work* («Умственный и ручной труд») [Kropotkin 1890], а также *Fields, Factories and Workshops Tomorrow* («Поля, фабрики и мастерские») [Kropotkin 1974; Кропоткин 2014] представил идеальный образ такого общества, в котором вместо нынешнего «пагубного различия» между «умственным трудом» и «физическим трудом», отражающим разделение между «трудящимися» и «образованным» классом, все девочки и мальчики «вне зависимости от происхождения» должны получать «комплексное образование». Теория Кропоткина была основана на предположении, свойственном также марксизму, что труд как центральный аспект человеческой жизни и элемент личного благополучия следует отличать от работы, которая в капиталистическом обществе становится просто товаром, продаваемым за зарплату. Но, пожалуй, важнее то, что взгляды Кропоткина базировались на вере в социальное равенство как благородную и достижимую цель и в идеал общества, основанного на взаимном сотрудничестве и братстве.

С этой точки зрения, проведённый Кропоткиным анализ капиталистических индустриальных государств и присущего им неравенства убедил его в том, что именно капиталистическая система отделяет физический труд от умственного, тем самым создавая ложную дихотомию между ними и связанным с ними неравенством социального статуса. Единственный способ разрушить это разделение — сделать доступным образование, в котором, по словам Прудона, «промышленный рабочий, человек действия и интеллектуал будут объединены в одно целое» [Edwards 1969: 80]. Фактически, к концу XIX века эта идея стала устоявшимся принципом революционно-социалистической мысли. Она нашла отражение в том факте, что одним из первых актов Парижской коммуны было создание Комиссии по образованию, призванной обеспечить всем детям общины интегральное обучение. Эта идея,

описанная Эдвардсом в его работе о Коммуне, «выражала желание одновременно научиться полезному ремеслу и в то же время избежать специализации, обусловленной разделением труда, и последующего разделения на образованные и необразованные классы» [Edwards 1971, цит. по Smith 1983: 273].

Таким образом, понятие «интегрального обучения» включает в себя нечто большее, чем просто разрушение на практическом уровне традиционных либерально-профессиональных различий; т. е. оно предполагает не просто обеспечить условия, при которых все дети заканчивали бы школу, овладев полезным ремеслом и соответствующими теоретическими знаниями, чтобы стать полноправными участниками производительной экономики. Теоретические предпосылки, стоящие за этим понятием, являются в первую очередь политическими. Разработанные в соответствии с политическими положениями, программы интегрального обучения были важной частью экспериментов в образовании, таких как проект Поля Робена во Франции, где школа была призвана обеспечить среду, воплощающую стремление к социальной справедливости и веру в то, что коммуны, созданные на принципах совместного обучения, уважения к личности ребёнка и самоуправления, а также свободы от принуждения, могут сформировать авангард социалистической революции. Так, в школе для сирот Поля Робена, Семпюи, интеллектуальное обучение виделось

как полноценно дополняющее трудовое и физическое обучение. Вопросы, проблемы, потребности возникали из повседневной практики мастерских, но не механическим, чрезмерно запрограммированным способом [...]. Если трудовое обучение идёт правильно, ребёнку хочется узнавать больше о принципах, на которых оно зиждется.

[Smith 1983: 34]

Таким образом, политическая мотивация этого подхода была очевидна и являлась неотъемлемой частью проекта создания основы для анархо-социалистической революции. Вера в ценность образования, включающего реальный контакт с миром труда, порождалась главным образом тем, что дистанцирование от него детей в учебной среде лишит их опыта, лежащего в основе формирования социального и политического сознания. На том же фундаменте теоретически обосновывалась система политехнического обучения, созданная в коммунистическом Китае и Советском Союзе сразу после революции. И Маркс, и Мао недвусмысленно отстаивали точку зрения, что «совмещение работы с учёбой будет поддерживать связь молодёжи с теми моральными и политическими истинами, которые являются частью сознания рабочего класса» [Smith 1983: 52]. Хотя Кропоткин не делал такой сильный упор на борьбе рабочего класса и подчёркивал вместо этого потребности сложного индустриального общества и ценность кооперативной социальной организации, тем не менее, эту тему можно обнаружить во многих анархистских трудах, касавшихся содержания школьной программы. Хорошим примером служат работы Франсиско Феррера по вопросам образования (главу 6).

Ранние анархо-социалистические мыслители были слишком хорошо осведомлены о реалиях растущей индустриализации, свидетелями которой они были, и о том, что они учили рабочих. Как и Прудон, они считали, что «работа, которую делает человек, — это то, чем можно гордиться, то, что придаёт жизни интерес, ценность и достоинство» [Smith 1983: 25]. Отсюда следует:

Образование, которое было оторвано от мира труда, т. е. образование полностью книжное или теоретическое по своему замыслу бесполезно с точки зрения простых детей рабочего класса. Конечно, образование, которое зашло слишком далеко в другом направлении, которое воспитывает детей просто как расходный материал для фабрик, было бы столь же неприемлемо. Требовалось образование, которое готовило бы ребёнка к работе, но также обеспечило бы ему определённую степень независимости на рынке труда.

[там же]

Более того, анархистская концепция интегрального обучения, помимо стремления к анархистскому социальному идеалу, также включала важное понятие личного благополучия. Анархисты надеялись, что анархо-социалистический вызов типичному разделению труда в обществе поможет избежать ощущения монотонности, связанного с работой по одной специальности на протяжении всей жизни. Это отражалось, словами анархистов, «фундаментальный организационный принцип диверсификации» [там же: 19], который сам по себе рассматривался как следствие насущной человеческой потребности в разнообразии.

Но, что особенно важно, анархистские образовательные программы также включали в себя приверженность политическому и нравственному обучению в смысле вызова господствующим ценностям капиталистической системы — например, системе заработной платы, конкурентному рынку, контролю над средствами производства и т. д. — равно как воспитанию социальных добродетелей. Таким образом, бросая вызов существующей системе и пытаясь свести к минимуму её разрушительное воздействие на будущих работников, социальные анархисты-педагоги никогда не упускали из виду радикально новую реальность, которую хотели создать, что, по их мнению, было вполне в рамках человеческих возможностей и устремлений. Именно в этом смысле они репрезентируют смену парадигмы по отношению к господствующему мнению по этому вопросу.

Примечательно, что анархо-социалистическую концепцию профессионального образования можно противопоставить как марксистской, так и либеральной точке зрения. Марксисты акцентируют внимание на классовом делении как базовом для всех представлений о социальной борьбе и сопротивлении, поэтому они видят необходимость просвещения авангарда революционного пролетариата. Поэтому они традиционно занимаются образованием рабочих. В частности, роль образования с марксистской точки зрения состоит прежде всего в том, чтобы привить рабочему классовое политическое сознание (роль, которая, согласно Ленину, может быть выполнена только извне, т. е. просвещённым интеллектуалом) [Bantock 1984: 242].

Банток предполагает, что марксистский энтузиазм относительно всестороннего образования (т. е. образования, сочетающего академическую и профессиональную подготовку) был прежде всего результатом позиции марксистов в отношении среды. Они считали, что именно среда, в том числе образование, а не природные способности влияют на человеческий потенциал. Следовательно, марксисты отвергли как буржуазные идеи тестирования интеллекта и ранжирования учащихся. Марксистский подход к профессиональному обучению объясняется также критикой труда как товара при капиталистическом строе и убеждённостью в том, что трудовой процесс должен быть «целенаправленной деятельностью по производству потребительной

стоимости, приспособлению природных объектов к человеческим потребностям» [там же: 229]

Хотя анархисты разделяют с марксистами многие предположения относительно природы труда в капиталистическом обществе, анархистский взгляд на социальные изменения и роль государства приводит к совершенно иной концепции профессионального обучения, как это будет показано ниже. Аналогично эта отчётливая анархистская перспектива может быть проиллюстрирована различием с общепринятыми представлениями о профессиональном обучении в рамках либеральной традиции.

Братство как компонент интегрального образования

Как упоминалось ранее, некоторые авторы предполагали, что именно братство, а не свобода или равенство должно рассматриваться как главная цель социального анархизма. Однако принимая во внимание предыдущие главы, я убеждена в том, что подобные философские упражнения в определении теоретической приоритетности какой-либо одной цели или ценности в анархистской мысли неверны.

Конечно, можно было бы сделать общий вывод о несоразмерности ценностей в рамках политических теорий, как это сделал Исая Берлин по отношению к либерализму. Однако в случае с анархизмом этот общефилософский момент особенно заметен, поскольку, как я полагаю, он отчасти отражает антииерархическую позицию мыслителей-анархистов. Таким образом, анархистская антипатия к структурным и перманентным иерархиям в общественной и политической организации может рассматриваться как аналог их всеобщему недоверию к иерархическому мышлению, когда речь идёт о понятиях и ценностях.

Несмотря на приведённые замечания, как уже рассматривалось в главе 6, в понимании анархистов братство служит важной педагогической целью.

Описанные в главе 6 образовательные эксперименты показывают, каким образом составляющие братские отношения нравственные качества, без которых невозможно создание и сохранение анархо-социалистических сообществ, развивались благодаря тому, что мы бы назвали «школьным климатом» — иными словами, тому, что школа сама работала как микрокосм анархо-социалистических коммун в действии.

Джефри Фидлер, изучив работы французских педагогов — анархистских и либертарных — конца XIX — начала XX века, доказал концептуальную связь между братством и анархической идеей интегрального образования.

Понятие интегрального образования, как было показано, развивалось главным образом из анархической цели, состоящей в ликвидации классового деления в капиталистическом обществе через устранение различия между умственным и физическим трудом. Но, как утверждает Фидлер в своём анализе французских экспериментов в анархическом образовании начала XIX века,

в основе либертарного «всестороннего» образования лежало стремление обеспечить поддержание равных, добровольных и «правильных» взаимоотношений в братских коммунах. Этот процесс понимался как «естественный» и «спонтанный» в определённом значении самореализации, как лаконично передаёт издание «Ле

Там Нуво» (Les Temps Nouveaux) [журнал о либертарном образовании под редакцией Себастьяна Фора].

[Fidler 1989: 46]

Фидлер, по-видимому, предполагает здесь, что критика капиталистического общества анархистами основывается на их возмущении против социально-экономического неравенства, создаваемого разделением труда в подобном обществе. Таким образом, в состоянии идеального общества анархисты считали принципиальным, чтобы подобных разделений не возникало, — как по причине приверженности к социальному равенству, так и из-за представления о благополучии индивида, которое концептуально и психологически связано с благополучием всего общества (рассуждения о Бакуине и свободе в главе 4). Однако такое общество не могло быть создано или сохранено без поощрения и воспитания человеческой склонности (уже существующей, но часто подавленной капиталистическими институтами и ценностями) к доброжелательности, взаимопомощи и братству.

Фактически Фидлер в отрывке, напоминающим рассуждения Риттера о «взаимной осознанности» как моральной основе анархо-социалистического общества, говорит об анархическом образовании как о попытке «пробудить социальный инстинкт». Это может быть достигнуто, как свидетельствуют рассмотренные в главе 6 образовательные проекты, в основном благодаря климату школы и моральному примеру учителей, которые призваны олицетворять то, что Кропоткин считал высшим нравственным принципом анархизма, а именно: «Относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе» [Fidler 1989: 37].

Фидлер утверждает, что анархистская перспектива, лучше всего описанная в работах Кропоткина и Реклю, вносит специфическое дополнение к миру либертарного образования, поскольку понятие интегрального образования рассматривалось прежде всего с точки зрения нравственности как «средство достижения осознанной или этичной формы братства» [Fidler 1989: 35]. Социальные анархисты, участвовавшие в таких образовательных экспериментах, по словам Фидлера, «провозглашают практический утопизм, утверждая свою приверженность явно нереалистичным моральным принципам как средству достижения реалистичных целей убеждения, обучения и руководства в текущей деятельности» [там же].

Таким образом, анархистский акцент на нравственных качествах, необходимых для поддержания жизни общества, для которого характерна отмена различий между физическим и интеллектуальным трудом и вытекающего из них неравенства, является частью их радикального понимания возможности безгосударственного общества. Как таковая, она кажется более связанной с конкретным политическим видением, чем с общим представлением о политехническом образовании. Однако многие либеральные теоретики также сталкивались с концептуальными проблемами, связанными с традиционным гуманитарным/профессиональным разграничением, и важно понять, чем его анархистская трактовка отличается от либеральной.

Переосмысление различия между гуманитарным и профессиональным образованием

В последние годы некоторые мыслители в области образования стали поднимать философские вопросы, связанные с очевидной дихотомией между гуманитарным и профессиональным образованием. Примечательно, что Ричард Принг выступал за расширение и ревизию гуманитарного идеала, чтобы включить в него идею профессиональной релевантности наряду с «практическим интеллектом, личностным развитием [и] социальной и общинной значимостью» [Pring 1995: 195]. Точно так же Кристофер Уинч разрабатывал детальную и обширную концепцию профессионального образования, охватывающую заботу о «моральном и духовном благополучии» наряду с понятиями экономических и политических благ [Winch 2000] (21). Стремление Принга к такому переосмыслению, кажется, обусловлено недавними нападениями на традиционную либеральную точку зрения по поводу того, что она исключает многих людей из «гуманитарного диалога», а также угроза гуманитарным образовательным ценностям со стороны тех, кто в ответ на подобные выпады сводит образовательные цели к термину «эффективность» или узкоэкономическим достижениям. Напротив, главным побуждением Уинча, по-видимому, является ощущение того, что проблема профессионального образования не подвергалась серьёзному философскому рассмотрению, которого она заслуживает (видимо, отчасти из-за господства традиционной гуманитарной концепции).

Ричард Принг справедливо критикует тенденцию говорить о гуманитарном образовании так, как будто оно прямо противоположно профессиональному образованию. Но всё же целью его критики становится такое восприятие, при котором

профессиональное образование, должным образом поданное, само по себе не может освобождать, не может вести к тем формам знания, благодаря которым человек освобождается от невежества и открывается новым представлениям, новым возможностям: ремесленник, который находит эстетическое наслаждение в созданном им объекте, техник, который видит научные достижения за конкретным предметом, вдумчивый учитель, теоретически осмысляющий практику.

[Pring 1995: 189]

Иными словами, критика Принга — это не внешняя критика с социально-политической точки зрения (которая, как показывает предыдущее обсуждение, характерна для всего анархистского подхода к образованию), она происходит из самой сферы образования. Он утверждает, что профессиональное образование, как и традиционная концепция гуманитарного образования, может быть внутренне ценным и связанным с чувством личного благополучия и поэтому не должно быть так жёстко концептуально отделено.

Концепция свободы, к которой обращается Принг, — та же, что лежит в основе классической гуманитарной концепции образования со времён Платона, а именно идея образования как освобождения разума. Это впечатление усиливается значением, которое Принг придаёт работе Оукшота, который размышляет о модели образования, лежащей в основе его анализа. В идее Оукшота об образовании как диалоге свобода понимается как освобождение разума от повседневности, конкретных проблем; гуманитарное образование в этой связи включает в себя «приглашение освободиться

от „здесь и сейчас“, текущих событий и занятий, отделить себя от насущных потребностей, локального и современного...» [Oakeshott, цит. по Pring 1995: 186]. Как отмечает Принг, эта специфическая концепция гуманитарного образования, сосредотачиваясь на мире идей, «игнорирует мир практики: мир промышленности, торговли, зарабатывания на жизнь...» [там же]. Тем не менее, утверждая, что в нашем переосмыслении гуманитарного идеала именно это «искусство рефлексии» мы должны сохранить, Принг, кажется, всё равно придерживается в основном гуманитарного представления о том, что значит быть свободным.

В анархистской мысли, напротив, забота о конкретных аспектах социальной справедливости, распределения благ и материального благополучия общества всегда находится на переднем крае педагогической мысли и практики. Свобода понимается как действительная свобода от всех форм угнетения. Таким образом анархисты, говоря о стирании различий между гуманитарным и профессиональным, делают акцент не на стимулировании критически отстранённой рефлексии в сфере профессионального образования с целью воспитания более осознанных, более интеллектуально развитых мастеров, но и на поиске пути к конкретной свободе рабочего от ограничений капиталистического государства, в том числе отмены разделения на работников умственного и физического труда.

Конечно, в то время, когда писал Кропоткин, социальное разделение на «работников умственного труда» и «работников физического труда», о котором он говорит, было гораздо более очевидным и чётким, чем сегодня. Ранние социалистические мыслители не могли предвидеть социально-экономическое развитие позднего капитализма, в котором традиционная категория «рабочих» больше не является чётко выделенным социальным классом. Однако в этом контексте важно понять именно взаимосвязь целей образования и существующей экономической и социальной реальности. Для Принга, Уинча и многих других теоретиков в этой области очевидно, что структура экономики, рынок труда, социальные и политические институты, в которых проходят подобные дискуссии об образовании, подлежат критической оценке со стороны активных граждан, но основу философии и теории образования составляет не стремление их радикально реформировать. Это может показаться тонким отличием, и, действительно, не стоит недооценивать присутствие в либеральной теории традиций критического исследования и реформирования, а также идеи о том, что граждане активно воздействуют на общество. Однако, особенно в контексте либеральной философии образования, которая с годами стала всё больше заниматься образованием в либеральном государстве, это предположение о неизбежности либерального государства в качестве базовой основы отличает мыслителей этой традиции от радикальных социальных анархистов, несмотря на сходство во взглядах на некоторые основополагающие вопросы. Даже теоретики вроде Уинча и Принга, бросившие радикальный вызов традиционным концептуальным параметрам либерального образования, действуют в рамках этих базовых допущений относительно неизбежности либерального государства.

Как было замечено, хотя стремление к радикальному переустройству социальной и политической организации общества лежит в основе анархистской мысли, главная задача педагогов-анархистов — не прямо выступать за конкретную модель хорошего общества, а создать условия, которые будут стимулировать и поощрять развитие

человеческих склонностей и добродетелей, необходимых для создания и сохранения новых форм организации общества без государства. Таким образом, школа для педагогов-анархистов — это, прежде всего, микрокосм одной из многих возможных форм анархического общества; эксперимент в неиерархических общественных формах взаимодействия между людьми, где, что принципиально важно, наряду со строгой критикой существующего капиталистического уклада межличностные отношения, составляющие суть образования, основываются на нормативной роли, приписываемой таким человеческим качествам, как добродетель, взаимопомощь и социальная кооперация.

Принг и другие авторы либеральной традиции отмечают важность воспитания у учеников критических установок, но из-за либеральной государственнической перспективы, лежащей в основе их работы, их рассуждения лишены нормативной перспективы, которой руководствуются педагоги-анархисты. Действительно, из явной ли приверженности автономии или в поддержку какой-либо разновидности либерального нейтралитета, педагоги либеральной традиции часто неохотно говорят о чём-нибудь большем, чем общие рекомендации относительно предоставления ученикам инструментов, необходимых для критического мышления и жизненного выбора. Рассуждая, например, о необходимости проведения различий между образованием и научением, Принг заявляет, что одна и та же деятельность может быть как «образовательной», так и «научающей» [там же]. Однако здесь, опять же, полностью отсутствует политический, моральный аспект. По словам Принга, можно изменить профессиональные подходы к образованию так, чтобы стремиться воспитывать «в широком смысле либеральных, критически мыслящих» людей, формируя у них соответствующие навыки; но это само по себе не меняет способа концептуализации общества; основные социально-экономические различия не исчезнут, даже если рабочие будут образованными.

Всё это не значит, что теоретики вроде Принга и Уинча упускают из виду политический и экономический контексты образовательной практики. Действительно, важным вкладом подобной критики в традиционный идеал гуманитарного образования является утверждение о том, что он не в полной мере учитывает важность решения вопроса удовлетворения потребностей общества и экономики на уровне целей образования. Принг пишет, что «образование имеет политический и экономический контекст, который мы должны воспринимать серьёзно» [Pring 1995: 22].

Большая часть исследований Уинча была посвящена развитию подробного анализа этого вопроса с опорой на понятие социального капитала. Исходя из предположения, что любое образование нацелено на развитие и самореализацию личности, Уинч разрабатывает идею «гуманитарного профессионализма», которая охватывает гражданское и профессиональное образование, из чего вытекает концепция профессионального образования, которая одновременно намного богаче и шире, чем инструменталистская концепция, и которая, опираясь на теорию социального капитала, подразумевает гораздо более развёрнутое определение производительного труда, чем общепризнанное, разработанное Адамом Смитом, а затем Марксом.

Таким образом, Уинч настаивает на том, что профессиональное образование ни в коем случае не должно концептуально ограничиваться «подготовкой к производству товаров или получению оплачиваемой работы», но должно включать в себя такие

аспекты, как гражданская ответственность, когнитивные навыки, социальные практики и духовное развитие. На первый взгляд может показаться, что исследование Уинча вполне созвучно анархистскому стремлению разрушить узкое разграничение профессионального образования как противоположного академическому.

Однако в анархистской социальной теории политический и экономический контексты определяются стандартным набором ценностей, конкретные последствия которых требуют радикальной перестройки наших социальных механизмов и институтов.

Либеральные мыслители обычно ссылаются на «гуманитарные традиции образования» [Pring 1995: 5] в противоположность «утилитарным традициям обучения» [там же]. Суть исследований Уинча и Принга состоит в разрушении этого различия, чтобы дать более широкое представление о том, что значит быть образованным в рамках либеральной концепции хорошего общества. Однако для анархиста конфликт, который должен быть разрешён, — это не конфликт между «теми, кто видит цель образования в интеллектуальном совершенстве (доступном немногим), и теми, кто видит свою цель в общественной полезности (следовательно, доступной большинству)» [Pring 1995: 5] — а именно этот конфликт Принг считает «самым важным и самым сложным для разрешения» [там же], — анархиста интересует несоответствие между нашим видением того, какого общества мы хотим, и тем, какое мы имеем. Образование с этой точки зрения является по своей сути нормативным процессом и, что особенно важно, формой человеческих взаимодействий и отношений. Однако само по себе оно является не просто средством достижения наших политических идеалов, но частью процесса обнаружения, формулирования и постоянного экспериментирования с этими идеалами, в ходе которого те конкретные человеческие качества, что получили нормативную роль в нашей концепции хорошего общества, должны постоянно укрепляться, формулироваться и внедряться в образовательную практику.

Таким образом, в то время как большинство социальных анархистов, вероятно, согласятся с Уинчем в том, что «важно сохранить очень широкое видение „подготовки к труду“» [Winch 2000: 163], они пошли бы дальше его концептуального тезиса о том, что «общество, которое видит развитие индивидов, экономическую мощь и гражданские институты тесно связанными, сочло бы естественным попытаться достичь баланса в сочетании гуманитарного, профессионального и гражданского образования» [там же: 191]. Ведь социальные анархисты озабочены не только тем, что любая дискуссия об образовании в обществе должна учитывать все эти вопросы, но мотивированы убеждением, что с современным обществом что-то кардинально не так, и что переосмысление образования и участие в конкретных нормативных образовательных практиках — один из способов его изменения.

Было бы неверно характеризовать и традиционную либеральную концепцию, и тот вид гуманитарного профессионализма, который пропагандирует Уинч, как взгляды, лишённые стремления к улучшению или социальным реформам. Однако, как видно из работ цитируемых авторов, кажется, обе точки зрения предполагают, что выходом было бы расширение и углубление демократических аспектов наших социальных институтов, исходя из убеждения, что это будет способствовать как личному благополучию, так и укреплению моральной структуры общества. Неглас-

ное допущение, которое лежит в основе большей части их работ, состоит в том, что сама по себе базовая структура либерального государства не подлежит обсуждению. Таким образом, Уинч, будучи очевидным приверженцем демократии и дальнейшей демократизации социальных институтов, тщательно избегает любых нормативных заявлений относительно предпочтительного способа социальной организации. Действительно, в начале своей работы он подтверждает эту позицию, определяя тип либерализма, к которому он склоняется, как «случайный и необусловленный, описанный Греем как „агностический“ или „оспариваемый“» [Winch 2000: 2].

Точно так же нельзя обвинить либеральных теоретиков профессионального обучения в нечувствительности к нравственным и политическим аспектам отстаиваемых ими образовательных ценностей. Принг, например, упоминает нравственный аспект концепции социальной полезности. Однако он рассматривает его в узком смысле поощрения добродетелей (таких как предприимчивость), которые считаются необходимыми, чтобы помочь учащимся функционировать более решительно (т. е. нравственно) в мире труда и бизнеса.

Точно так же, выступая за расширение и конкретизацию зачастую расплывчатых концепций личностного развития и процветания, используемых в документах по образовательной политике, Принг излагает философскую концепцию личности. Рассматривая моральные аспекты этой концепции, он ссылается на два значения, в которых она отвечает критериям нравственности: «Это подразумевает способность брать на себя ответственность за свои действия и собственную жизнь. С другой стороны, это указывает на желательность такого отношения к себе — чтобы ему предоставлялась возможность принять на себя эту ответственность и уважать её в других» [Pring 1995: 126–127]. В отличие от анархистской точки зрения, это, по-видимому, подразумевает довольно пассивное представление о том, что такое мораль; оно полностью исключает идею субъекта как творца социальной реальности или субъекта, вовлечённого в непрерывный проект улучшения мира. Действительно, Принг в ходе рассуждений делает акцент на определении человека как «общественного животного» [там же: 132] и ссылается на греческую традицию, согласно которой истинная человеческая жизнь требует участия в политической жизни государства [там же: 133]. Однако остаётся ощущение, что «общественно-политическая жизнь» в данном случае не рассматривается как нечто по существу податливое и подверженное постоянному, часто радикальному экспериментированию, как её видят анархисты.

Уинч также отмечает важность нравственного воспитания, однако, опять же, с точки зрения добродетелей, необходимых рабочим как людям, постоянно взаимодействующим с другими, — иными словами, место работы рассматривается как

важное место для обоснования жизненно важного выбора, для приобретения технических навыков в условиях, где они должны применяться всерьёз для формирования у молодых людей ценностей, правил поведения и добродетелей, которые ценятся в конкретном профессиональном контексте, и для осознания ими социальных последствий выбранного занятия.

[Winch 2000: 79]

Именно в этом контексте Уинч описывает роль школ в подготовке людей к такому выбору и за продолжение этого нравственного аспекта образования в мире труда. Этот мир, как подразумевается, просто находится «где-то там». Другими словами,

моральные и политические вопросы, по-видимому, включаются в дебаты о целях образования не на метауровне, а на уровне реализации образовательных программ в рамках уже принятой социальной структуры.

Итак, Уинч и Принг, отказавшись от узкой концепции профессионального образования как «подготовки к миру труда», кажется, всё равно остаются в рамках традиции, которая относится к «миру» вообще — хотя и весьма теоретическому — как к чему-то просто существующему, к чему надо готовить и приспособливать образовательную систему и её выпускников, а не как к тому, что находится в процессе создания и изменения (22).

Образование и социально-экономическая структура: причина или следствие?

Хотя многие философы либеральной традиции сейчас и признают связь между педагогическими идеями и политико-экономическими проблемами, она часто воспринимается односторонне: образование должно соответствовать политическим и экономическим тенденциям, а не, как традиционно утверждали радикальные диссиденты, выступать против них и отстаивать что-то другое.

Опасность, по мнению Принга, заключается в том, что образование, цепляясь за традиционные либеральные идеалы, может «оторваться от социального и политического мира, который оно должно просвещать» [Pring 1995: 123]. Это действительно долгожданная критика и важная переоценка традиционного либерального идеала. Тем не менее, она раскрывает главное различие между этим и гораздо более радикальным анархистским видением, согласно которому вместо того, чтобы просто «просвещать» мир, нужно стремиться радикально изменить его. Таким образом, хотя общий вывод Уинча, по-видимому, поддерживает идею о том, что «педагогические, нравственные и экономические идеалы связаны и концептуально, так и казуально» [Winch 2000: 134], интересный вопрос здесь заключается в том, как организована причинно-следственная связь. Социальные анархисты считают, что «политика и в данном случае экономика подчиняются морали» [Adan 1992: 175]. Хотя можно предположить, что и Уинч, и Принг согласились бы с этим замечанием, трудно найти его явную поддержку в их работах по профессиональному образованию.

Ещё одна интересная иллюстрация этой разницы в видении проблемы взята из книги Джона Уайта *Education and the End of Work* («Образование и конец работы») [White 1997]. Критикуя общепринятый теоретический анализ роли и природы труда в обществе, Уайт, подвергая сомнению марксистское представление о центральной роли труда в человеческой жизни, тем не менее признаёт, созвучно представленной выше анархистской теории, что «любое разумное учение об образовании должно ставить во главу угла цели, связанные с трудом» [там же: 16]. Далее он рассматривает вопрос о том, как родители, учителя и политики должны понимать взаимосвязь образования и работы. На этот вопрос, отмечает он, нельзя ответить абстрактно. «Если бы мы могли заглянуть в будущее и увидеть, что случится в 2050-м или 2100-м году, мы были бы в лучшем положении. Но будущее труда чрезвычайно туманно» [там же: 69]. Затем Уайт рассматривает два возможных сценария: один из них подразумевает «сохранение статус-кво», то есть господства того, что он называет гетерономной

работой в обществах типа британского; другой предполагает «трансформацию в общество, где гетерономная работа не является доминирующей». Интересно, что сам Уайт признаёт последствия применения этого подхода, согласно которому образование может рассматриваться как имеющее в первую очередь реактивную функцию, и делает важный вывод в соответствии с анархистской перспективой: «образование способно помочь создать социальное будущее, а быть его прототипом» [там же: 78]. Однако, несмотря на эти важные общие положения, в центре внимания исследования Уайта находится гораздо более узкая область, а именно — роль труда в жизни индивида. Таким образом, социальные вопросы вроде равенства, если и играют роль в его работе, существуют в контексте таких понятий, как «всеобщее равенство уважения», призванное помочь каждому человеку обрести средства для автономной жизни. Хотя Уайт признаёт, что этот либеральный идеал, по всей вероятности, повлечёт за собой необходимость инвестиций в образование для менее обеспеченных, любая социальная реструктуризация вторична по отношению к конкретной педагогической цели — развитию способности детей стать самостоятельными взрослыми. Предпочтение, отдаваемое Уайтом обществу, в котором трудолюбие больше не рассматривается как центральная моральная ценность, в котором наблюдается сокращение количества гетерономного (23) труда и более плюралистичное социальное и культурное его восприятие в конечном счёте представляет собой результат этого идеала, а не, как в случае с анархизмом, образом конкретного общества.

Анархо-социалистическая революция: внутри и вовне государства

Эти вопросы проще прояснить, если обратиться к различию (которого, как упоминалось, теоретики анархизма обычно не делают) между дореволюционной и постреволюционной стадиями, или, точнее, между жизнью в государстве и вне его. Это не чисто темпоральное различие: с точки зрения анархистов, социальная революция — это непрерывное усилие. Поэтому нельзя говорить о чётком разграничении дореволюционной и постреволюционной реальности. Однако я предполагаю, что полезно различать жизнь в безгосударственном, анархо-социалистическом обществе и жизнь в государстве.

Так, например, вполне возможно, что в случае, если анархо-социалистическая революция успешна и общество организовано таким образом, что базовые потребности удовлетворяются, а коллективные договорённости в идеале зафиксировали относительно стабильные экономические отношения, имеет смысл говорить о «гуманитарном профессионализме», которому симпатизирует Уинч — другими словами, об образовании, которое помимо создания прочного интеллектуального и нравственного фундамента личности «поощряет молодых людей выбирать профессию из числа тех, что обществом признаются стоящими» [Winch 2000: 31]. Однако в национальном государстве, где, согласно анархистской критике, неравенство укоренилось и нашло своё отражение среди прочего в разделении труда и рыночной экономике. Такой «выбор» нельзя сделать свободно, поскольку он продиктован экономическими потребностями государства, которое по определению враждебно человеческой свободе и процветанию.

Кроме того, даже если государство будет успешно демонтировано, учитывая приверженность анархистов к совершенству и постоянному экспериментированию, а также принимая во внимание контекстуалистскую концепцию человеческой природы, важно, чтобы общество продолжало предлагать образование, которое поддерживает критическое отношение к существующим практикам и институтам и поощряет отношения братства и взаимопомощи.

Упомянутые выше положения об анархистском взгляде на образование могут свидетельствовать о том, что анархисты были в первую очередь озабочены вопросами социального блага, упуская из виду вопрос личной самореализации и благополучия. Действительно, Ричард Принг указывает, что явный конфликт между гуманитарным образованием и социальной полезностью «отражает более глубокий разрыв между стремлением к индивидуальному благу и погоней за социальным благосостоянием» [Pring 1995: 21]. Однако это, опять-таки, предполагает особый взгляд на личность. В анархистской этике, как обсуждалось ранее, индивидуальная свобода и благополучие создаются и поддерживаются в контексте социального взаимодействия; нельзя последовательно говорить о личном благе, не принимая во внимание социальный контекст. В анархистском взгляде на мораль, действительно, индивид и нравственное благо концептуально и логически связаны [Adan 1992: 49–60]. Многие теоретики анархизма, особенно Бакунин, были озабочены разработкой концептуальной защиты «естественной тождественности индивидуального и общественного блага» [Adan 1992: 56]. Их концепция общины как основной социальной единицы заключалась в том, что она была

совокупностью общностей, функция которой — обеспечение полнейшей реализации общественного блага; т. е. в создании условий для личной реализации в неограниченной степени [...]. Индивид — это целое в самом себе, и приобретаемое им благо также объективно, а не просто субъективно, и, следовательно, в некотором смысле является актуализацией общества в целом.

[там же]

На политическом уровне разработки конкретных образовательных программ, которые помогли бы детям войти в мир труда, Уинч делает несколько важных выводов, некоторые из которых интересно переплетаются с анархистской точкой зрения. Но с этой точки зрения эти утверждения имеют отношение лишь к образованию вне государства. Например, в своём разборе вопроса прозрачности рынков Уинч указывает, что чтобы считаться успешным, всё профессиональное обучение в той или иной степени зависит от умозрительных предположений о наличии определённых рабочих мест на рынке труда. Но, по его словам,

на уровне приобретения навыков рынок труда зачастую является рынком фьючерсов, где торгуют товарами, стоимость которых станет ясна в какой-то момент в будущем [...]. По сути, можно сделать ставку на то, что текущие инвестиции окупятся через два или три года.

[Winch 2000: 128]

Неявная картина экономической жизни, которая скрывается за этими замечаниями, представляет экономическую сферу как нечто, по выражению Джона Уайта [White 1997: 78], «отражаемое», а не «создаваемое» образованием. Педагоги-анархисты, подобные упомянутым в главе 6, движимые желанием заменить капиталистическую

государственную систему на то, что они считали более нравственной социальной моделью, предполагают совершенно иную картину. Откровенное и, пожалуй, довольно кардинальное выражение этой точки зрения исходит от Гарри Келли в его описании цели Современной школы в Нью-Йорке в начале XX века (главу 6). Келли утверждает, что анархистское педагогическое движение включает в себя «идею кооперации всех отраслей промышленности», из которой следует, что «образование в своей будущей эволюции когда-нибудь несомненно возьмёт полный контроль и овладеет всей мировой промышленностью» [Kelly 1916: 53]. Как бы зловеще это ни звучало, я полагаю, что основной смысл утверждения Келли — не в предложении какой-либо революционной тактики захвата контроля над инфраструктурой капиталистического государства, а в понимании того, что социально-экономические структуры, моральные ценности и идеалы образования переплетены в нормативном проекте построения образовательной политики и процессов. В этом Келли вторил утверждению Кропоткина о том, что социально-экономическая модель социальных анархистов

абсолютно необходима для общества не только с целью решения экономических проблем, но и для поддержания и развития общественных традиций, которые приводят людей к взаимодействию друг с другом; необходимо стремиться к установлению таких отношений, при которых интересы каждого были бы интересами всех; и только это может объединять, а не разделять людей.

[Kropotkin 1897: 16]

Соответственно, в то время как анархистские образовательные проекты, действующие в реальности (капиталистического) государства, стремились воплотить в своей структуре и повседневном управлении принципы и практику совместной жизни, их долгосрочные программы профессионального образования также воплощали надежду на то, что «внешний мир», к которому они готовили своих детей, будет (главным образом, благодаря этому нравственному фундаменту) сильно отличаться от сегодняшнего.

Образование и рынок

Уинч отмечает, что в неоклассической экономической теории предполагается, что рынки «прозрачны», то есть все участники рыночных отношений имеют доступ к информации о цене, качестве, предложении и спросе. Но, как он отмечает, это «откровенная ложь», и

в настоящее время на широком уровне признаётся, особенно под влиянием австрийской экономической школы, что рынки не являются полностью прозрачными, что они фильтруют информацию, и их успешная работа зависит от локальных и негласных факторов, знаний покупателей и продавцов.

[Winch 2000: 128]

В случае с рынком труда, даже если профессионалы будут давать советы новичкам — например, учащимся, получающим профессиональное образование, — «по-прежнему высока вероятность того, что для принятия обоснованного решения информации будет недостаточно, ведь доступность рабочих мест зависит от более

крупных макроэкономических факторов, недоступных пониманию большинства людей» [там же: 129].

В анархическом обществе рынок управлялся бы по принципу кооперации — момент, который, как подчёркивали теоретики анархизма, не противоречит конкуренции. И действительно, по мнению Стивена Эндрюса, «конкуренция сама по себе не является социально отрицательной. [...] При правильном использовании экономическая конкуренция ведёт к росту идеально сбалансированной системы социального сотрудничества» [цит. по Adan 1992: 190]. Термин «правильное использование» в данном случае, по-видимому, относится к атмосфере свободного взаимодействия людей на основе здорового нравственного воспитания. Но кроме этого момента, мнение Уинча о прозрачности рынка может быть актуально в реальности анархического общества вне рамок государства и фактически предполагает, что небольшие экономики (например, в анархической коммуне) больше способствовали бы такой прозрачности, чем рынки капиталистического государства, не только из одного фактора масштаба, но и из-за приверженности анархистов к коллективному самоуправлению и восходящим формам социальной организации.

Таким образом, хотя Уинч согласен с положениями анархистской критики в утверждении, что молодые люди

потенциально находятся во власти рынка, который может не иметь особого спроса на их навыки и знания на том этапе жизни, при том что по определению и согласно общепринятому представлению о том, как работают рынки, они находятся в неудачной позиции для принятия рациональных решений о рынке труда и профессиональной подготовки.

[Winch 2000: 130]

Для решения этой проблемы он предлагает найти способы связать спрос и предложение рабочей силы, чтобы профессиональное образование могло успешно обеспечить студентов работой. Он не рассматривает эти проблемы как неотъемлемые черты рыночного капитализма, которые могут быть устранены только радикальными политическими и социальными изменениями.

Точно так же Уинч убедительно доказывает, что

для профессионального образования важно поддерживать очень широкое представление о «подготовке к работе», которая охватывает не только различные формы оплачиваемой занятости, но также домашний и добровольный труд. Из нежелания, которое, как я утверждал, необходимо иметь по отношению к несправедливому возвышению ценности одних профессий и очернению других в соответствии с личными вкусами и предпочтениями, также следует, что общество, которое хочет продолжать развивать различные направления не только навыков, но и ценностей, мировоззрений, не должно жалеть средств на профессиональное образование, чтобы обеспечить развитие широкого спектра специальностей.

[там же: 163]

Но дискредитация и предпочтения, упомянутые Уинчем, на самом деле могут быть, по мнению анархистов, результатом внутренних структурных особенностей нашего общества. Если это так, то, опять же, только радикальное переосмысление наших социальных институтов может адекватно решить эти проблемы.

Таким образом, мы убедились, что анархистская концепция интегрального образования нивелирует традиционные различия между гуманитарным и профессиональным идеалами не только с концептуальной точки зрения, не с точки зрения создания более широкой образовательной цели для современных либеральных государств, но в рамках радикального вызова существующему политическому порядку.

При работе в условиях ограниченности жизни в государстве задача педагога-анархиста состоит в том, чтобы заложить основы для перехода к анархической, самоуправляемой, равноправной общине. Этот процесс, как утверждают Кропоткин, Вард и другие, можно начать с малого, бросив вызов господствующим ценностям и поощряя человеческую склонность к взаимопомощи, сотрудничеству и самоуправлению. В самом деле, как уже отмечалось в предыдущих главах, анархическая революция концептуализируется большинством социальных анархистов не как насильственный демонтаж существующей системы с целью замены её радикально новой, не как переформатирование человеческих склонностей и устоев, как это видят марксисты, но как процесс создания нового общества из зачатков стремлений, наклонностей и качеств человека. Как подчёркивает Кропоткин, основы анархического общества прежде всего моральны, и поэтому нельзя не прийти к выводу, что акцент в образовательном процессе должен делаться на воспитании тех нравственных качеств, которые могут способствовать развитию жизнеспособного анархического общества и поддерживать его. Конечно, часть этого процесса составляет принятие критического отношения к существующим институциональным и политическим практикам и механизмам с упором на проявления угнетения и социальной несправедливости. Но эту критическую позицию следует продвигать в климате, который сам по себе отражает ценности солидарности и равенства.

Ещё одна важная составляющая этого образовательного процесса — отсутствие неизменных шаблонов будущей организации; иными словами, хотя учеников следует поощрять к размышлению над глобальными социальными и политическими проблемами, а также учить подвергать сомнению существующие институциональные механизмы, ими нельзя, по мнению анархистов, манипулировать, чтобы склонить в пользу определённой формы общественной организации, они должны, прежде всего, считать себя потенциальными социальными новаторами и творцами. Конечно же, остаётся открытым вопрос о том, удалось ли упомянутым анархистским образовательным проектам избежать подобных манипуляций. Тем не менее, ключевой момент таких образовательных инициатив заключается в том, что они позволяют учащимся усвоить центральную анархическую идею, что социум и политическая жизнь податливы и потенциально подвержены постоянному совершенствованию, а отнюдь не составляют застывший фон для пассивных потребителей или случайных наблюдателей. Именно в этом контексте идея интегрального обучения играет важную роль. Таким образом, хотя для социальных анархистов создание иной формы социальной организации остаётся на уровне устремлений без чётких контуров, нравственные качества, необходимые для поддержания такого общества, уже точно определены: они основаны на солидарности и взаимопомощи.

Дефицит и обстоятельства справедливости

Представленные выше аргументы концептуально связаны с рассуждением о определении обстоятельств справедливости по Ролзу. Ведь обстоятельства справедливости, которые формируют отправную точку ролзианского либерализма, не только предполагают отсутствие братских межличностных связей как основы для человеческих действий (главу 5) и, следовательно, для решений, принятых под покровом невежества, но и строят предположения относительно уровня дефицита ресурсов. Кропоткин же, как главный теоретик анархической экономики, напротив, разработал концепцию глобального хозяйства, основанную на предположении, что в мировом масштабе достаточно ресурсов для удовлетворения всех основных потребностей. Тем самым он отвергал базовый постулат о фундаментальном дефиците, лежащий в основе как классической политэкономии, так и неоклассических экономических теорий, которые цитирует Уинч. Кропоткин, по замечанию Ноулза [2000], язвительно критиковал проникновение мальтузианских идей в экономическую теорию. «Немногие книги, — отмечал он, — оказали столь губительное влияние на развитие экономической мысли» [там же: 30]; и описывал его следующим образом:

Этот не подлежащий обсуждению постулат, стоящий за любым положением политической экономии, классической или социалистической, должен говорить о меновой стоимости, заработной плате, продаже рабочей силы, ренте, обмене и потреблении. Политэкономия никогда не поднимается выше гипотезы об ограниченности и недостаточном запасе предметов первой необходимости; она принимает это как должное. И все теории, связанные с политэкономией, сохраняют тот же ошибочный принцип. Почти все социалисты признают этот постулат.

[там же: 30]

Напротив, Ноулз утверждает, что «движущая сила политэкономии Кропоткина возникла из его осознанной необходимости удовлетворить потребности всех; достичь „величайшего блага для всех“, обеспечить меру „богатства и лёгкости“ для всех» [там же].

Точно так же, утверждая, что благополучие может быть частично достигнуто путём ежедневного труда всех членов общества не более пяти часов в день, Кропоткин заявлял, что это представляет серьёзный вызов господствующей экономической мысли (которую он именовал «метафизикой, названной политической экономией» и которая игнорировала подобные аспекты экономики в жизни рабочего): «Немногие пока ещё экономисты признали это подходящей областью экономической науки» [там же].

Итак, рассмотренные доводы подтверждают то, что для социальных анархистов экономические принципы и мир труда были подчинены нравственным принципам и что именно нравственный образ идеальной социальной структуры и лежит в основе анархистского взгляда на образование, тесно связанного с социально-экономической реальностью.

Нравственное и политическое содержание образования

Снятие государственного контроля над школами

Реальные стратегические шаги, необходимые для переноса этого радикального политического переосмысления в образовательную практику, естественно возвращают нас к ключевому анархистскому отрицанию государства. Часть необходимого процесса освобождения рабочих для анархо-социалистов состояла в том, чтобы вынести образование из-под контроля государства. Прудон, Годвин и другие теоретики раннего анархизма считали образование ключевым фактором в создании интеллектуального и нравственного освобождения, что отвечало традиционному гуманитарному идеалу. Однако в школах, контролируемых государством, это, по их мнению, было фактически невозможно. Таким образом, первым шагом должно было стать упразднение государственного контроля над образованием. Само по себе этого, конечно же, было бы недостаточно, если бы предлагаемое образование существенно не отличалось в моральном плане от традиционного; т. е. если бы, как отмечалось ранее, оно не бросало вызов инстинктам состязательности и доминирования и не противопоставляло им склонности к взаимопомощи, сотрудничеству и самоуправлению.

Прудон, один из первых теоретиков анархизма, разработавший концепцию интегрального образования, предполагал, что школа станет чем-то вроде мастерской. Он настаивал на том, что система образования, как и другие аспекты общества, должна стать децентрализованной, чтобы ответственность за создание и управление школами лежала на родителях и локальных общинах и была тесно связана с местными ассоциациями рабочих [Smith 1983: 26]. В этом Прудон выразил (пожалуй, ярче, чем любой другой теоретик анархизма) идею о необходимости выстраивания близости между школой и работой. Он придерживался взглядов, чем-то похожих на марксистскую концепцию труда как главного элемента человеческого благосостояния, и настаивал на том, что образование должно быть политехническим, позволяющим учащимся овладеть целым рядом навыков, включая связанные с ними теоретические знания, и только потом специализироваться на узком предмете. Но идеал Прудона, по-видимому, в значительной степени проистекает из романтического видения доиндустриального общества. Перенести эту концепцию школы как мастерской в наше современное общество было бы весьма проблематично. Предусмотренные Прудоном «связи с миром труда» скорее были бы связями с огромными корпорациями и финансовыми компаниями, функционирующими на основе ценностей рыночного капитализма, а не с мелкими гильдиями ремесленников и рабочих, присутствовавшими в наивном романтическом представлении Прудона.

Эта проблема ещё раз иллюстрирует тот факт, что хотя ключевыми целями программ анархистов выступают децентрализация и последующее ослабление государственной власти, они не могут быть достигнуты без создания нравственного и политического фундамента, т. е. без воспитания ценностей, способных обеспечить подлинно безгосударственное, децентрализованное общество. Более подробное обсуждение этого вопроса со ссылкой на современные предложения по выведению образования из-под государственного контроля приведено в главе 8.

Подведём итог и свяжем приведённые выше положения с дискуссией, упомянутой в начале главы. Подходя к педагогической (а также к экономической) мысли с точки зрения того, как будет выглядеть идеальное общество, и задаваясь вопросом, насколько осуществимо это видение, почему оно желанно, насколько оно отличается от нынешнего, и как переход к нему отразится на самой педагогическо-философской дискуссии, позволяет взглянуть на неё в совершенно ином свете. С точки зрения приверженности анархическим принципам, вполне возможно, что основные выводы из этой дискуссии заключаются в том, что гораздо больше внимания нужно уделять воспитанию конкретных ценностей — солидарность, взаимопомощь, чувствительность к несправедливости и т. д. — стремясь создать образовательную среду, их отражающую. Но даже если не соглашаться с конкретными нормативными выводами, можно оценить общее утверждение, что переосмысление отношений между философией образования и политической мыслью может дать ценную перспективу на такие обсуждения, но только в том случае, если взаимодействие философии образования и политической мысли будет предполагать, что вопросы о будущей форме общества остаются открытыми для обсуждения и что это взаимодействие подходит детям, учителям и родителям как к людям, участвующим в его создании. По крайней мере, они могут помочь нам переосмыслить, пересмотреть и наполнить большей релевантностью некоторые из тех самых ценностей — таких как свобода, критическое мышление и справедливость — которые, как мы зачастую предполагаем, лежат в основе либеральной мысли.

Образование для социальных изменений

Надеюсь, приведённое выше рассмотрение профессионального обучения помогло прояснить, как анархистские образовательные программы и политика отражают убеждённую уверенность в том, что существует содержательное, позитивное ядро нравственных ценностей, которое составляет центральный элемент любого образовательного процесса, направленного на преобразование социума в соответствии с представлением о безгосударственном обществе. В частности, педагоги-анархисты были заинтересованы в выявлении и воспитании социальных добродетелей, которые, по их мнению, укрепляли как осуществимость, так и желательность их идеала.

Данный анализ иллюстрирует, как политическое измерение анархистской мысли отражается на всех уровнях образовательного процесса — не навязывая готового плана и не стремясь к подготовке революционного авангарда, но с точки зрения роста осознания возможности радикальных политических перемен и видения общества, кардинально отличного от нашего, — в который мы вовлечены не просто благодаря желанию обучать трудящихся, но благодаря вере в то, что различие между рабочими и не-рабочими должно исчезнуть.

Утопический аспект анархизма уже подразумевается в этих комментариях, и мне бы хотелось подробнее остановиться на том, как этот аспект отражён в учебной программе через обсуждение политического образования. Эта дискуссия связана с идеей профессионального обучения по нескольким важным причинам.

Рой Эджли [1980] довольно удручающе описывает разрыв между либеральными стремлениями разрушить классовое социальное неравенство и социально-

политической реальностью, предполагая, что учащихся «готовят к физическому труду отчасти из-за того, что они не преуспели в школе с преобладанием интеллектуальных занятий» [там же: 9]. Эджли опирается на описанный Д. Г. Лоуренсом пример с «недовольным шахтёром», который из-за «мифа о равных возможностях», пронизывающего либеральную систему образования, видит себя лишь неудачником. Эджли заявляет, что если образование действительно серьёзно относится к цели подготовки учащихся к миру труда,

оно должно обеспечить хотя бы приблизительное и относительное соответствие навыков учащихся уровню квалификации специалистов в структуре занятости. Это означает, что образование должно воспроизводить на уровне квалификации учеников вопиющее неравенство, в частности классовое неравенство структуры занятости. При таких задачах приверженность образования социальной справедливости и равенству, составляющая важнейшую часть его гуманитарных идеалов, понимается в терминах равенства возможностей. Должности высшего и среднего класса, а также связанные с ними компетенции в сфере образования рассматриваются как дефицитные товары, которые, словно призы, должны распределяться классическим буржуазным способом — путём конкуренции, и, хотя участники этой борьбы должны финишировать по-разному, система образования идеально соответствует своим моральным принципам, если конкуренты стартуют одинаково и соревнуются честно.

[там же: 8]

Эджли утверждает, что крайне маловероятно, что образование может устранить неравенство до такой степени, и поэтому равенство возможностей в либеральной традиции образования представляет собой «неудачный компромисс между гуманитарными идеалами образования и реальностью классового разделения труда» [там же: 9].

Ответ анархистов на этот удручающий сценарий — постулирование идеальной реальности, где классово-структурного разделения труда (которое, по утверждению анархистов, является производным от современного капиталистического государства) попросту не существует, утверждение, что альтернативная социальная реальность *возможна*, и составление свода человеческих качеств, необходимых для поддержания подобной реальности. Поэтому образование должно быть сосредоточено на воспитании таких качеств и на обеспечении как гуманитарного, так и профессионального обучения, чтобы подготовить детей к роли творцов этой социальной реальности. Однако этот подход сам по себе может показаться наивным, и, очевидно, его следует дополнить какой-то формой политического образования, чтобы учащиеся понимали критику существующего общества и имели аналитические инструменты, необходимые для создания новых форм социальной организации. Подобное понимание характеризует некоторые более критические либеральные позиции, и, действительно, одним из возможных выходов из удручающего заключения Эджли является тип радикального политического образования, описанный Патрицией Уайт.

Опираясь в основном на работы Патриции Уайт, Эджли выступает за отведение радикальной роли политическому образованию. Согласно этой идее Уайт, политическое образование должно стремиться к образованию для деятельности, а не «просто штамповать пассивных кабинетных политиков» [цит. по Edgley 1980: 13]. В

частности, политическому образованию следует уделять особое внимание демократическим процессам, в рамках которых учащих на основе необходимого опыта будут поощрять к демократическому преобразованию социальных институтов в менее авторитарные и более демократические структуры.

Хотя Эджили во многом из-за того, что он разделяет определённую версию марксистской теории воспроизводства, считает Уайт чрезмерно оптимистичной в отношении способности политического образования демократизировать социальные институты и практики, он признаёт потенциал этого образовательного подхода. Тогда как анализ Уайт сосредоточен на демократизации общества, анархистская концепция идёт дальше, высказываясь за полную трансформацию социальной организации, в которой наряду со школьным климатом, структурой школы и другими неформальными способами отражения анархо-социалистических ценностей в образовательной практике важную роль будет играть системное политическое образование. В дополнение к воспитанию критического мышления и признания демократических принципов (с чем бы согласилась и Уайт), такое образование пошло бы дальше, побуждая учащихся в большей степени размышлять о возможном построении радикально иного социального будущего.

Описания анархических школ в главе 6 показывают, что педагоги-анархисты в своих учебных программах действительно зачастую отводили ключевую роль чему-то вроде политического образования. Например, в школе Феррера профессиональное обучение учеников сопровождалось анализом классовой системы и попытками критически осмыслить принципы работы капиталистического рынка. Но чтобы политическое образование как отдельный учебный предмет имело исключительно анархическое значение, оно должно отражать утопический элемент анархистской мысли. Либеральная точка зрения фокусируется на понятии автономии и, как следствие, на требовании большей демократизации рабочих мест, школ и иных социальных институтов. Анархистская точка зрения, напротив, предполагает не только «веру в непредсказуемое», в безгосударственное общество, которое может существовать на основе коллективистских, неиерархических принципов и уже существующих человеческих способностей и качеств, но также и ключевую для образования утопическую надежду на то, что творческие упражнения в моделировании конкретной формы этого общества, постоянном взаимодействии и экспериментировании с его принципами и проявлениями сами по себе служат важной составляющей революционного процесса. Именно здесь, в этой практике представления мира, радикально отличного от нынешнего, и в смелости верить в возможность его существования, реализуется центральная роль политического образования.

Хотя ни в исторических свидетельствах об анархистских образовательных проектах, ни в работах ведущих теоретиков анархизма нет систематического рассмотрения такой программы политического образования, оно в той или иной форме очевидно пронизывает все аспекты анархистской педагогической деятельности. Посещение фабрик учениками Школы Феррера, возделывание собственного огорода или управление своим производством в школе Стелтона побуждали учащихся развивать критическое мышление относительно проблем и сложностей существующей государственной системы и размышлять об альтернативных способах социально-экономической организации. Интересно, однако, рассмотреть более конкретную

попытку перенести утопический, умозрительный элемент анархистской мысли в конкретную педагогическую практику. Таким примером может служить небольшая брошюра *Design Your Own Utopia* («Создай свою утопию») [Bufe & Neotopia 2002], опубликованная независимым анархистским издательством. Хотя в трудах теоретиков-анархистов почти нет упоминаний о том, как конкретные учебные методы и программы могут быть использованы для реализации анархических идей в образовательном контексте, я считаю, что этот проект может послужить моделью политического образования как в рамках, так и вне пределов национального государства.

Программа, предложенная в этой брошюре, описывает модель дискуссии в классе в контексте политического образования. Вопросы ставятся так, чтобы ответ на каждый вопрос (групповой или индивидуальный) приводил к дальнейшим вопросам через рассмотрение различных вариантов и следствий. Постановка вопросов и ответы на них требуют строгого и честного отношения к нормативным обязательствам и ценностям, а также мысленному эксперименту, в ходе которого человеку приходится сталкиваться с возможными практическими последствиями воплощения этих ценностей.

Принцип заключается в том, чтобы начинать не с современных институтов либерального государства, а с открытой дискуссии, в ходе которой формулируются ценности и рассматриваются принципы наряду с критическим анализом значения и обоснования обсуждаемых положений. Конечно, такой подход к обучению требует определённой степени искушенности и, вероятно, больше подойдёт детям старшего возраста, уже имеющим некоторое представление об основных социальных и политических концепциях. Однако этот метод можно творчески включить в программу политического образования при знакомстве с политическими концепциями и умозрительной утопической мыслью.

Программа начинается с вопроса о масштабах: учащимся первым делом предлагается рассмотреть, будет ли их утопия глобальной или останется на уровне деревни, города, биогеографического района, либо же станет каким-либо другим типом международного сообщества [там же: 3]. После этого переходят к вопросам о целях утопии. Эта тема сама по себе открывает дискуссию, затрагивающую гораздо более широкие теоретические аспекты, чем те, что рассматриваются в стандартных курсах политического образования или обществоведения. Недавние рекомендации Квалификационного и учебно-программного управления (КСА; QCA: The Qualifications and Curriculum Authority) по преподаванию в школах обществоведения, предмета, самого близкого к политическому образованию в британской учебной программе, сосредоточены на идее поощрения знаний, понимания и навыков, необходимых для «превращения учащихся в активных граждан» [QCA 1998: 2]. Хотя и трудно придраться к этой идее как к общеобразовательной цели, очевидно, что перспектива, с которой она сформулирована, явно состоит в понимании и укреплении существующей политической системы, а не в её радикальном изменении. Это не означает, что программа узко ориентирована на государство, т. к. она особо рекомендует «осведомлённость о международных делах и общемировых проблемах» [там же: 22] наряду с пониманием демократических практик и институтов [там же]. Однако на мой взгляд,

игровой элемент экспериментов с утопиями, предложенный анархизмом, мог бы обогатить процесс «понимания» и «развития навыков и знаний».

В анархическом утопическом эксперименте учащихся просят поразмышлять над возможностью существования политических структур, отличных от государственных, и об их взаимоотношениях, но в качестве не познавательного, а творческого упражнения. Конечно же в программе КСА, а также в трудах многих авторов по обществоведению [напр. Fogelman 1991] подчёркивается необходимость активной, вовлечённой роли со стороны будущих граждан и придаётся большое значение «раскрепощению учащихся» [Lynch & Smalley 1991: 171]. Однако эксперименты с утопиями придают ценностное измерение идее раскрепощения учащихся на основе «экспериментов по активной демократии» [там же], ведь предлагаемые для дискуссии вопросы помогают «понять, что существующие социальные, политические и экономические системы придуманы людьми, и в нашей коллективной власти их изменить» [Bufe & Neotopia 2002: 1].

Анархистская программа, изложенная в брошюре, далее содержит вопрос «Каковы будут фундаментальные ценности вашей утопии?» и, что интересно, «Будут ли люди определять цели и ценности самостоятельно, или их цели и ценности должны будут определены вашей утопической идеологией?» — вопрос, который открывает путь к обсуждению либерального идеала, идеала общности, свободы личности и других смежных вопросов.

Далее в ходе выполнения упражнения студентам задают вопросы о конкретном содержании утопии и предлагается продумать все вытекающие из этого последствия. Например, «Каковы будут права и обязанности членов утопии?», «Будет ли ограничено число детей на одного родителя?», «Каким будет процесс принятия решений?», «Как будут организованы производство и распределение?» и «Будут ли различаться роли мужчин и женщин?».

Я полагаю, что такой образовательный подход мог бы стать привлекательной стимулирующей альтернативой (или как минимум дополнением) к традиционному преподаванию политических и моральных вопросов, которое, как отмечают многие мыслители-утописты (см. главу 8), поощряет творческое и критическое осмысление нашей социальной и политической реальности. Программа политического образования в этом направлении, очевидно, должна быть продумана более подробно и с большей осторожностью. Как уже упоминалось ранее, теоретики анархо-социализма не смогли предложить системного анализа. Однако я уверена, что в этом подходе содержится важный аспект анархистской педагогической позиции, и он ценен сам по себе даже в рамках государственной системы образования.

Нравственное воспитание — недостающее звено

В заключение можно сказать, что анархическая идея интегрального образования на первый взгляд может показаться очень похожей на «гуманитарный профессионализм» Уинча, который одновременно бросает вызов глобальному разграничению между гуманитарным и профессиональным образованием и расширяет наше понимание производительного труда и его связи с индивидуальным благополучием. Однако я уже утверждала, что анархистскую позицию отличает от либеральной преж-

де всего её радикальный политический взгляд, основанный на вере в возможность существования равноправного общества, организованного по принципу безгосударственного самоуправления, и в связи с этим понимание того, что хотя точная форма данного сообщества не определена, моральные ценности, лежащие в его основе, имеют как содержательную, так и нормативную значимость и должны быть подкреплены образовательным процессом.

На данном этапе следует сказать, что довод в пользу центральной роли нравственного воспитания в значительной степени представляет собой реконструкцию зачастую косвенных и бессистемных упоминаний в множестве анархистских работ. Несмотря на то, что такие понятия, как солидарность, братство и взаимопомощь, пронизывают все анархо-социалистические труды по образованию, трудно найти какое-либо системное исследование о том, как эти понятия должны быть встроены в последовательную программу нравственного воспитания. Действительно, отсылки к педагогике и конкретным образовательным программам в анархистской литературе разрознены и встречаются редко, в основном из-за убеждения, что подобные программы будут и должны разрабатываться самими учителями и учащимися в соответствии с конкретными потребностями сообщества. Следующая цитата Бакунина [цит. по Dolgoff 1973: 373–375] представляет собой редкую попытку сформулировать такую программу, основанную на том, что он считал тремя основными этапами образования (24):

I ступень (5–12 лет). На этом этапе акцент должен быть сделан на развитии физических способностей, в ходе него «культура разума» будет развиваться «спонтанно». Никакого формального обучения как такового, лишь «личное наблюдение, практический опыт, общение детей друг с другом или с педагогами».

II ступень (12–16 лет). На данной стадии дети знакомятся с «различными разделами человеческого знания», а также проходят практическое обучение ремеслу или профессии. Данная ступень включает в себя более методичное и систематическое обучение, а также коллективное чтение и обсуждение, которые способствуют снижению нагрузки на отдельных педагогов. Эта стадия по существу является стартом обучения ребёнка какой-либо профессии. Бакунин уточняет, что с самого начала частью учебной программы, наряду с теоретическими занятиями, должны стать посещение фабрик и другие практики, способные помочь ребёнку в дальнейшем с выбором специальности.

Вторая ступень Бакунина удивительно напоминает идею гуманитарного профессионализма призвания Уинча с его рассуждениями об «отраслях знания», похожими на либеральную идею посвящения в дисциплину.

Однако, как отмечалось ранее, эту образовательную программу следует понимать в контексте гораздо более радикального по масштабу, чем либеральное, политического видения и веры — возможно, «веры в непредсказуемое», как её называл Риттер — в то, что эту перспективу можно приблизить самой повседневной работой и организацией образовательного процесса так, чтобы воплотить моральные ценности, лежащие в основе этого видения. Как именно эти ценности должны быть встроены в образовательный процесс, помимо неформальных взаимоотношений ученика и учителя, децентрализованного управления школой, занятий в классах без принуждения и постоянного экспериментирования (всё это присутствует в анархических школах,

упомянутых в главе 6), неясно из имеющейся литературы. Учитывая анархистское понимание человеческой природы и вытекающее из него признание того, что даже в постреволюционном обществе для развития социальных добродетелей потребуется какая-то форма нравственного воспитания, я полагаю, что отсутствие ясности в этом вопросе — возможно, главная слабость анархистской позиции по образованию. Выработка систематического описания нравственного воспитания выступает, таким образом, ключевой задачей анархистского педагога. Анархистская идея школы как микроидеального общества, а также акцент на прямом межличностном общении и «обучении на практике», наряду с ясным признанием воспитательной роли социальных институтов и подходов, предполагают, что такой метод может быть в широком смысле аристотелевским по своей концепции. Однако, к сожалению, построение такой системы выходит за рамки данной работы.

21 Хотя к этим проблемам обращались и другие современные философы образования [напр. Williams 1994 и White 1997], работы Принга и Уинча представляют собой наиболее качественные философские исследования в области профессионального обучения за последние годы.

22 Многие исследователи глобализации в образовательной сфере приходят к схожим выводам: экономика, как нам говорят, движется в определённых направлениях, создавая определённые изменения на рынке труда, и образование должно следовать за ней, подготавливая детей к «нестабильному будущему», «гибким рабочим навыкам» или «незащищённому трудоустройству» [напр. Burbules & Torres 2000: 28].

23 Противоположный автономному, несамостоятельный, подчинённый чужим законам. — Прим. ред.

24 Интересно, что, судя по всему, Бакунин не предусматривал никакого образования до пяти лет.

Глава 8. Что смешного в анархизме?

Задача философа-анархиста — не доказать неотвратимость Золотого века, а обосновать веру в его возможность.

Герберт Рид. Анархия и порядок

Анархо-социалистический взгляд на образование, как отмечалось ранее, опирается на специфическое содержательное представление о благе. В то время как анархистская вера в возможность существования общества без государства радикально расходится с господствующими либеральными взглядами, представление о том, как может выглядеть это общество, основано на ценностях, которые, как обсуждалось в предыдущих главах, не противоречат либеральным. На самом деле, можно утверждать, как Ноам Хомский, что социальная анархистская традиция выступает «истинным наследником классической либеральной традиции Просвещения» [Guerin 1970: xii]. Более того, эта традиция, возможно, переформулирует утопический элемент классической либеральной мысли.

Зигмунд Бауман, например, описывает либеральный проект как «одну из самых мощных современных утопий» в его рассуждении о модели хорошего общества и утверждает, что во времена своего создания этот проект, возможно, был «огромным скачком вперёд» [Bauman 1999: 4].

Несмотря на предыдущие замечания, тем не менее, представляется, что существует определённое противоречие между повесткой анархического образования, отражённой в программах и учебных планах, разработанных педагогами-анархистами (главу 6), и традицией, которую обычно связывают с либеральным образованием. В особенности, анархизм как педагогическая позиция кажется одновременно и слишком нормативной, и слишком открытой, чтобы понравиться либеральному педагогу. Явно антигосударственные, антикапиталистические и эгалитаристские взгляды преподавателей-анархистов, воплощённые в учебных программах (главу 6), возможно, слишком догматичны для людей либеральных убеждений. Но в то же время утверждение неопределённости будущего общества, спрос на постоянное свободное экспериментирование и вера в способность сообществ создавать свои образовательные практики представляются рискованными многим либералам, которые, как Имэн Каллан [1997] и Мейра Левинсон [1999], видят в системе официального государственного образования не просто важное социальное благо, но и важнейший гарант либеральных свобод, социальной справедливости и политической стабильности.

Однако, как показано выше, основополагающие ценности анархизма не противоречат либеральным. Немногие либералы отрекутся от таких ценностей, как свобода, равенство, братство или солидарность, хотя они могут присвоить им иной нормативный или методологический статус.

Либеральный нейтралитет, образование и либеральное государство

Почему же тогда с либеральной точки зрения понятие «анархическое образование» кажется в лучшем случае смешным, а в худшем — угрожающим? Я бы сказала, что причина заключается в том, что «либеральное образование» в последние годы стало синонимом образования в либеральном государстве. Многие авторы бездумно смешивают эти два понятия, и вопрос их взаимоотношения сам по себе редко становится предметом исследований. Так, например, Имэн Каллан, Мейра Левинсон и Алан Райан недавно написали важные работы по образованию и либерализму, в которых они, якобы обсуждая последствия либеральной теории для педагогических идей, на самом деле стремятся определить роль образования в либеральном государстве. К примеру, Алан Райан, в начале работы *Liberal Anxieties and Liberal Education* («Тревоги либералов и либеральное образование») определяет либеральное образование как «образование, поддерживающее либеральное общество» [Ryan 1998: 27]. Однако в дальнейшем он переходит к рассуждениям о «воспитании граждан» [там же: 123], чётко определяя рамки либерального государства. То же самое можно подметить и в исследованиях других авторов.

Отношения между либерализмом как системой ценностей и либеральным государством как системой политической организации едва ли изучаются философами образования или либеральными теоретиками в целом.

Действительно, большинство исследователей, как и Патриция Уайт, полагают, что либеральное государство — это по сути единственная доступная практическая структура. Более того, теоретически она в значительной степени обоснована, в первую очередь, известным аргументом Нозика [Nozick 1974] о том, что государство — необходимое зло, и если бы его не существовало, то «нам пришлось бы его изобрести, или вернуться к нему как минимум в какой-то мере» [White 1983: 8].

«Большинство политических философов последних поколений, — отмечает Милтрани [цит. по Sylvan 1993: 215], — демонстрируют то, что психоаналитики назвали бы „фиксацией на государстве“». Это в равной степени относится к философам образования. Но теоретические последствия слияния «либерализма» с «либеральным государством» распространяются особенно далеко в случае с образованием и тесно связаны с понятием нейтралитета.

Наиболее известная и влиятельная концепция либерального нейтралитета была разработана Ролзом. Она гласит, что государство должно сохранять нейтралитет по отношению к концепции блага. Однако следует понимать, что либерализм как идеологическая позиция сам по себе не «нейтрален», как, впрочем, логически невозможен нейтралитет любой другой идеологии. Так что в самой либеральной позиции нет ничего нейтрального. Но как только под «либерализмом» начинают понимать «либеральное государство», требование нейтралитета логически становится требованием, чтобы индивиды и сообщества могли свободно придерживаться своих собственных концепций блага в рамках политической системы и институтов, позволяющих им развиваться и взаимодействовать как можно более справедливо и равноправно, воздерживаясь от любой дискриминации по признаку противореча-

ших друг другу концепций блага. Это по существу и есть основной аргумент Ролза в защиту «политического либерализма» [Rawls 1996]. Если предположить, что образование выступает одним из центральных институтов либерального государства, то подобная позиция выражается в требовании, чтобы образование в либеральном государстве было самым большим посредником в достижении индивидуальной автономии и развития гражданских добродетелей, в идеале понимаемых как счастливое сосуществование с множеством различных — и даже противоречащих друг другу — всеобъемлющих представлений о добре.

Естественно, в последние годы тезис о нейтралитете подвергается серьёзной критике со стороны либеральных теоретиков и в частности философов образования. Так, и Имэн Каллан, и Мейра Левинсон выступают за гораздо более содержательное видение роли образования в либеральном государстве, чем то, которое традиционно вытекает из политического либерализма Ролза. Точно так же Роберт Райх в своей критике идеи либерального нейтралитета указывает, что само существование финансируемой государством школьной системы не нейтрально:

В наше время не существует ни одного социального института, кроме, пожалуй, налогообложения, который вмешивался бы в жизнь граждан более прямо и глубоко, чем школы [...]. Иллюзия думать, что двенадцать лет образования любого рода могут оставить «нетронутыми» все разумные всеобъемлющие доктрины, как предполагает Ролз.

[Reich 2002: 40]

По сути, Райх утверждает, что нейтралитет ни теоретически, ни практически невозможен и что требования либеральной теории к образованию граждан (в первую очередь, в том, что касается воспитания автономности) неизбежно ведут к требованию не-нейтрального образовательного процесса, который, в свою очередь, влияет на разнообразие и иные аспекты общества. Райх подчёркивает, что «эти последствия — не побочный эффект, а основная цель либерального государства» [там же: 42]. Но этот аргумент лишь подкрепляет написанное мной ранее о слиянии либерализма и государства. В работах Райха, аналогично идеям Каллана и других, именно государство как таковое, а не либерализм или «либералы», имеет «цели». Эта точка зрения, по-видимому, вторит анархистскому доводу о том, что как только государство создано, оно начинает жить собственной жизнью, обретает собственные цели, которые могут иметь мало общего с истинными потребностями и чаяниями людей и сообществ.

Райх и другие теоретики либеральной традиции, по-видимому, не в курсе, что смешивают понятия «либерализм» и «либеральное государство». Они говорят о требованиях либеральной теории и тут же переходят к обсуждению требований государства, что, если задуматься, не одно и то же. Как уже говорилось, в либерализме нет ничего нейтрального, но об этом, как правило, умалчивается. Возможно, став господствующей политической доктриной современного индустриального мира, фактически отражающей реальную социальную и политическую организацию большинства регионов планеты, либерализм неизбежно утратил свою движущую силу. Его нормативные элементы всё чаще принимают вид руководящих принципов по улучшению или ограничению существующих правил или практик, по принятию решений в рамках существующей системы, а не по созданию радикально новых

подходов. Бауман [1999] отмечает, что, учитывая господство либерализма и как теории, и как системы, основные его положения стали восприниматься как «безальтернативные». Идея о том, что либеральное государство пусть и не лучший из всех воображаемых миров, то как минимум лучший из реально достижимых и оно пребудет здесь всегда, только усиливает политическую апатию, отмечает Бауман.

Ричард Флэтман предлагает ещё один довод в пользу смешения либерального образования с образованием в (нейтральном) либеральном государстве, утверждая, что концепция либерального образования как непрофильного, в смысле непрофессионального или непредпрофессионального, «напоминает те версии политического и нравственного либерализма, которые сохраняют нейтралитет по отношению к альтернативным концепциям блага» [Flathman 1998: 139]. А по аналогии с либеральным государством, нейтральным по отношению к конкретным концепциям «хорошей жизни», либеральная образовательная программа «нацелена на развитие способностей и понимания, полезных для широкого — хотя и не безграничного — спектра профессий и занятий» [там же].

Но что произойдёт, если развести эти понятия? Что, если из уравнения полностью убрать государство, оставив лишь либеральные ценности в широком смысле?

В последние годы несколько авторов проводили теоретические эксперименты с идеей выведения образования из-под контроля государства. Действительно, нам не нужен анархизм для того, чтобы задуматься о том, как выглядело бы образование без государства. Теоретики, работающие в рамках либеральной традиции, ставят под сомнение роль государства в контроле и определении целей, политики и процессов образования. И, что характерно, те люди, которые в подобных дискуссиях твёрдо стоят на позициях государственного контроля над образованием, придерживаются подобных взглядов не из-за энтузиазма по поводу сильного централизованного правительства, а потому что убеждены, что общественные недуги вроде социально-экономического неравенства и обездоленности лучше минимизировать посредством централизованной системы, а не оставляя на самотёк или предоставив местной инициативе. Так, например, Патриция Уайт в работе *Beyond Domination* [White 1983: 82] утверждает, исходя из таких убеждений, что против доводов в пользу тотальной передачи контроля над образованием «нет нравственных аргументов, но есть практические и политические».

Минимальное участие государства и социальные ценности

И, наоборот, но с тем же критическим подходом Джеймс Тули в работе *Reclaiming Education* («Вернуть себе образование») [Tooley 2000] проводит мысленный эксперимент, который якобы приводит к выводу, что образовательные цели лучше достигаются частными учреждениями без государственного контроля. Дело в том, что ответ на вопрос, могут или нет контролируемые государством системы образования наилучшим образом достичь того, что принято считать либеральными целями, в том числе устранить социальное неравенство, — во многом эмпирический. Хотя Тули довольно убедительно доказывает, что государство пока не очень хорошо справляется с устранением социально-экономического неравенства при помощи системы образо-

вания, нужно ещё проверить (и на первый взгляд это кажется весьма сомнительным), может ли система свободного рынка, за которую он выступает, справиться с этой работой лучше. Хотя Тули действительно приводит документальные доказательства, что в областях, где частные корпорации взяли на себя образовательные функции, они «*могут* обеспечить справедливость или равенство возможностей» [там же: 64], он не приводит убедительных доводов в пользу того, что частная альтернатива в дальнейшем *будет* способствовать социально-экономическому равенству в отсутствие государственного контроля. И действительно, счастливые случаи совпадения стремления частных образовательных институтов получить прибыль и пользы от расширения возможностей для обездоленных членов общества [Tooley 2009: 109–110] только усиливают впечатление, что в условиях свободного рынка любые подобные улучшения были бы в значительной степени делом случая — ситуация, которая вряд ли удовлетворит истинных приверженцев социально-экономического равенства.

Важно отметить, что в контексте анархических идей даже в работах сторонников отмены государственного контроля над образованием, особенно Тули, государство всё ещё маячит на заднем плане, хотя отведённая ему роль близка к предложенному Нозиком концепту минимального государства [Nozick 1974].

Тем не менее разработанное Нозиком понятие государства, которое принимается столь многими неолиберальными авторами, само по себе гораздо ближе индивидуалистическому, либертарному взгляду на личность в обществе, чем к картине мира, лежащей в основе как анархо-социалистической, так и по-настоящему эгалитарной позиции. Важно отметить, что Нозик формулирует свои доводы в контексте критики государства не социальными анархистами, а современными либертарианцами, такими как Мюрреем Ротбардом и Айн Рэнд, ярыми сторонниками рыночной экономики и критиками коллективистского этоса.

Аргументы минархистов вроде Нозика против либертарианцев и анархистов-индивидуалистов основываются на том же видении человеческой природы, которое формирует основу индивидуалистической либертарианской позиции. Утверждается, что якобы именно неизбежные эгоистические аспекты человеческой природы приводят к конфликту, что потребует существования какого-то минимального государства для предотвращения хаоса и поддержания гармонии.

Нормативная ценность социальных добродетелей, наряду с контекстуалистским взглядом на человеческую природу, занимающим центральное место в анархо-социалистической мысли, полностью отсутствуют у либертарианцев и неолибералов, а поэтому не играет роли в исследовании Тули, которое во многом опирается на работы неолиберальных теоретиков.

Точка зрения Тули на образование, основанная на том, что услуги, обычно предоставляемые государством, будут выполняться куда более эффективно и честно частными лицами или кооперативами, не учитывает, в отличие от точки зрения анархо-социалистов и марксистов, системного «крена» в сторону неравномерной концентрации богатства, присущей структуре рыночных отношений. Социальные анархисты, напротив, рассматривали рыночную деятельность как общественные отношения, которые, как следствие, должны регулироваться моральными обязательствами.

Какой бы радикальной ни казалась позиция Тули, вопрос, который он ставит, состоит не в том, какой тип общества нам нужен. Это гораздо менее радикальный

вопрос: «Учитывая тот тип общества, который мы имеем, каким же должно быть образование?» Предположение, которое стоит за этими интеллектуальными упражнениями, похоже, представляет собой тот же базовый либеральный постулат, на котором основан вывод Ролза: либеральное государство — в целом справедливая основа для переговоров между противоречивыми представлениями о хорошей жизни, управления общественными отношениями с минимальным принуждением и максимальной личной свободой. Как уже отмечалось ранее, социальные добродетели, столь важные для анархистской и большей части либеральной мысли, не играют никакой нормативной роли в концепции образовательного процесса, разработанной Тули. Тот факт, что в своей книге *Reclaiming Education* (25) Тули смешивает понятия «образование» и «обучение», свидетельствует о его нежелании заниматься именно нормативными аспектами образования, как и тот факт, что в указанной работе ни разу не встречаются такие термины, как «нравственный» или «нравственное воспитание». Если Тули хочет допустить, что можно оставаться «нейтральным» по отношению к нравственным и идеологическим основам рыночного общества, которое он описывает, то этот проект, вероятно, слаб и в том, что, как отмечает Руфь Джонатан, идея «свободных рынков в области образования» далека от нейтральной, ведь «образование — это единственная социальная практика, где слепые силы рынка выступают не выражением либеральной свободы, а её заклятым врагом» [Jonathan 1997: 8–9], так и в самоотверженном энтузиазме Тули в отношении политических программ консерваторов и новых правых.

Одним словом, хотя на первый взгляд может показаться, что Тули и подобные ему критики государственного контроля над образованием придерживаются позиций, сходных с позицией социальных анархистов, это далеко не так. Они действительно могут ставить под вопрос институциональную власть государства, но делают это не из-за приверженности позитивному видению альтернативного устройства общества, основанного на справедливости, равенстве и взаимопомощи, но, скорее, из-за довольно расплывчатого — и потенциально опасного — представления о том, что людям должно быть позволено управлять своими делами, насколько это возможно.

Эта критика работы Тули затрагивает более широкий аспект, который был поднят во введении, касающийся философских трудов по вопросам образования, а именно — проблеме отделения дискуссии об образовательных концепциях и проблемах от их политического и социального контекста. В работе *Disestablishing the School* («Демонтаж школы») Тули признаёт, что его доводы адресованы главным образом тем, кто «хотел бы сделать что-то, чтобы исправить недостатки и несправедливость образования» [Tooley 1995: 149]. Тем не менее, хотя аргументы Тули гласят, что добровольная деятельность *может* устранить эти недостатки, это совсем не то же самое, что разработать политическую и образовательную программу, которая *действительно* справится с ними. Однако мне хотелось бы подчеркнуть — и это действительно одна из центральных идей анархистской точки зрения на образование, — что нет никаких «недостатков образования» как таковых, само по себе оно не может решить проблемы угнетения, социальной справедливости и распределения благ без учёта более широкого политического контекста, в котором существует.

Нет сомнений, что путаница, возникающая из-за видимой схожести аргументации Тули и анархистов, также указывает на необходимость более тщательной

артикуляции позитивного ядра социального анархизма, которому, я надеюсь, способствует данная работа. Ведь в те исторические периоды и в тех местах, где государство представляло собой монолитную репрессивную единицу, связанную с угнетением либеральных свобод, как, например, в Испании в начале прошлого века, когда Франсиско Феррер основал Escuela Moderna, анархо-социалистические стремления и видение альтернативных моделей общественного устройства вылились в оппозицию государству. Во многом само устранение контроля государства над социальными процессами и, в частности, над образованием казалось радикальным заявлением о вере в альтернативу. Однако, когда рассматривается либеральное государство, простого устранения государственного контроля над определёнными сферами деятельности недостаточно для создания альтернативного набора ценностей. Современные социальные анархисты, возможно, должны быть гораздо более осторожными и внятными, чем их единомышленники XIX века, в утверждении, против чего именно они возражают в современных политических отношениях, чем их модель лучшего общества и средства его достижения отличаются, и в чём превосходят господствующий (либеральный) дискурс. Так, например, многие современные активисты-анархисты считают само собой разумеющимся в силу традиционной оппозиции государственной монополии поддерживать общественные или независимые образовательные инициативы. Однако, как показывает рассмотрение опыта школы Саммерхилл в главе 6, ценности и цели подобных инициатив не всегда совпадают с анархическими.

Таким образом, используя терминологию Ролза, можно сказать, что с точки зрения анархистов, всеобъемлющая концепция блага — это не изначально данный аспект индивидуального процветания, различные варианты которого должны предусматриваться нейтральной политической системой. Это нечто, к чему постоянно стремятся, что постоянно создают, и важно, что этого нечто представляет собой коллективный и открытый проект. Конечно, как утверждает Уилл Кимлика [Kymlicka 1989], либеральное общество должно быть таким, в котором людям предоставляют свободу и возможность следовать существующим концепциям блага, но также таким, в котором они были бы вольны постоянно формировать и пересматривать подобные концепции. Отличие социального анархизма, возможно, заключается в том, что концепция блага, главным образом, хотя и не исключительно, формируется в результате коллективного процесса экспериментирования.

Педагог-анархист не может утверждать, что школа должна прививать лишь базовые навыки или способствовать детской автономии и воздерживаться от насаждения содержательных концепций блага. Ведь с точки зрения анархистов школа — это часть того самого сообщества, которое занимается радикальным и непрерывным проектом социального преобразования посредством активного, творческого стремления к благу. Этот процесс, который может быть осуществлён лишь путём экспериментов и коллективного участия в диалоге, из приверженности социальным ценностям служит в то же время способом установления моральной основы самоуправляемого, децентрализованного общества и экспериментом по созданию такого общества. С этой анархо-социалистической точки зрения нет никакого «другого места», где дети получают фундаментальные ценности, необходимые им для развития. Если ценности, которые они получают дома, конфликтуют со школьными, то это — часть процесса

социального творчества, а не проблема, которую можно решить, придумав формальную теоретическую структуру, использующую такие понятия, как либеральный нейтралитет. Таким образом, в то время как Флэтман, Каллан, Левинсон и другие авторы озабочены тем, являются ли «гражданские, демократические и другие специфически политические концепции образования скорее профессиональными, чем гуманитарными, и применимы ли они в рамках либерального режима» [Flathman 1998: 146], они подразумевают, что мы все знаем и принимаем, что такое либеральный режим и из чего он складывается. Но с точки зрения анархизма именно этот «режим» мы исследуем, создаём и воссоздаём.

Итак, если полностью исключить из уравнения систему либерального государства, то вопрос «Каким должно быть образование?» не требует нейтралитета. Другими словами, нужно сначала спросить, кто именно учит, а не предполагать, что это делает (либеральное) государство, прежде чем задаваться вопросом, какие ценности будут влиять на образовательный процесс. Этим объясняется нормативный аспект педагогических идей анархизма — аспект, который, как утверждается, противоречит либеральному проекту, но это так только если принять слияние либерализма и либерального государства.

Конечно, против этого аргумента можно возразить, что анархисты по сути просто заменили понятие государства понятием общества, поэтому с точки зрения либералов проблемы остаются теми же. Однако социальные анархисты ответили бы на эту критику представлением о качественном отличии государства от общества. Это различие, возможно, лучше всех сформулировал Мартин Бубер, который был солидарен с анархистами в том, что «социальная трансформация начинается с сообщества и поэтому выступает прежде всего социальной, а не политической целью» [Buber, цит. по Murphy 1988: 180]. Для анархистов общественные отношения, регулируемые государством (в том числе и коммунистическим), существенно отличаются от тех, что формируются стихийными формами социальной кооперации, и это во много обусловлено их иерархической природой. Таким образом, хотя большинство либералов не придерживаются какого-либо экзистенциалистского определения государства и, возможно, могли бы утверждать, что федеративная анархическая коммуна выполняет те же функции, что и либеральное государство, а поэтому подчиняется те же теоретическим принципам, анархисты с этим не согласны. Они считают, что иерархические, централизованные функции — неотъемлемые черты современного капиталистического государства, которое, будучи заменено органически сложившейся, самоуправляемой, децентрализованной системой общин, привело бы к качественно иным типам общественных отношений, пронизывающим все уровни социального взаимодействия.

Именно эта идея лежит в основе знаменитого высказывания Густава Ландауэра:

Государство — это не то, что может быть разрушено революцией, но состояние, определённые отношения между людьми, модель поведения; мы разрушим его, выстраивая другие отношения, ведя себя иначе.

[цит. по Ward 1991: 85]

Революционная тактика: социальный анархизм и марксизм

Анархистская антииерархическая позиция также указывает на важное различие между анархо-социалистической и марксистской точками зрения с очевидными последствиями для теории и практики образования. Как уже говорилось, анархисты не воспринимают революционную борьбу за изменение общества как линейный процесс, где есть одна исходная посылка — средства производства — и один вид борьбы. По словам Тодда Мэя, у марксизма «лишь единственный враг — капитализм» [May 1994: 26]; таким образом, в центре внимания марксистской революционной мысли находится класс как главная единица социальной борьбы. Анархистская мысль, напротив, предполагает гораздо более тактическое, многомерное понимание того, в чём состоит социальная революция. Поэтому мыслитель-анархист, в отличие от марксиста, не может предложить абстрактные, общие ответы на политические вопросы вне реальности социального опыта и экспериментов. В анархизме, как отмечает Колин Вард, «не бывает генеральных сражений, а лишь партизанская война на всех фронтах» [Ward 1996: 26].

Последствия этого различия между марксизмом и анархизмом для образования значительны и связаны с пренебрежительным отношением Маркса к анархистам и другим «утопическим» социалистам. Ибо самым предположением, что может быть нечто конструктивное и ценное для постулирования идеала иного общества, окончательная форма которого определяется не предсказуемым историческим прогрессом, а экспериментами человечества, постоянно открытыми для пересмотра, анархисты отвергают базовый марксистский материалистический постулат о том, что сознание определяется материальными условиями жизни, в частности производственными отношениями. Анархистская позиция подразумевает, что жизнь как минимум до какой-то степени может определяться сознанием — позиция, которая также объясняет энтузиазм анархистов в отношении образования как важнейшего аспекта революционной программы.

С марксистской точки зрения, до тех пор, пока производственные отношения радикально не изменятся, «альтернативная реальность не просто невозможна, но буквально немыслима» [Block 1994: 64], поскольку структура нашего мышления определяется реальностью взаимоотношений базиса и надстройки. Однако в анархизме альтернативная реальность «мыслима», ведь в некотором смысле она уже существует. Взгляд анархистов на человеческую природу ясно показывает: способность человека к взаимопомощи, человеколюбию и солидарности находит своё отражение в формах общественных отношений, имеющих возможность изменить общество даже в условиях капиталистического производства. Именно эти качества, считают анархисты, и необходимо укреплять и распространять, и это возможно реализовать без программы системных революционных изменений или планов на будущее, создавая альтернативные формы социальной организации в школе и на рабочем месте.

Большая часть трудов по радикальной теории образования в последние годы опирается на тот или иной вариант марксистской теории воспроизводства, согласно которой «все практики в надстройке можно рассматривать как производное от

базиса, поэтому нам остаётся только исследовать составные части этого „производного“, которые можно легко вычлени́ть из экономического базиса» [Block 1994: 65]. Таким образом, приверженцы теории воспроизводства рассматривают школы и образование как производные от экономического базиса, который они неизбежно воспроизводят. Блок отмечает, что подобный подход ведёт к пессимистическому взгляду марксизма на образование, согласно которому даже альтернативным школам позволяет существовать сама система, маргинализируя их и таким образом продолжая воспроизводить господствующие социальные нормы и экономические структуры.

Как уже упоминалось, анархистское видение проблемы подразумевает не только разрушение экономических отношений базиса, но и концептуализацию неиерархической социально-экономической структуры. Марксистская пирамида капитализма не просто переворачивается, но упраздняется. Так, например, с точки зрения марксизма статус господствующих определений знания, отражённых, к примеру, в школьной программе, сомнителен, поскольку он обуславливается несправедливой классовой системой, отражающей материальную власть правящего класса. Однако в анархистской теории, государственную учебную программу или совокупность знаний делает неприемлемым тот простой факт, что они определяются центральной, иерархической организацией. Для анархистов введение «знаний рабочего класса» или исключённых культурных, социальных групп в школьную программу государственной системы образования было бы в равной степени подозрительно — для них проблема состоит уже в том, что учебный план и государственная школьная система в принципе существуют.

Поэтому, хотя анархисты разделяют марксистское убеждение, что структурное неравенство общества должно быть уничтожено, они считают, что этот проект может быть осуществлён на микроуровне, и в связи с этим, похоже, разделяют веру в освободительную силу образования, общую для многих либеральных мыслителей.

Цели и перспективы

Эти замечания могут привести к убеждению, что анархистский подход к социальным изменениям скорее фрагментарный, тактический, а не стратегический. Тодд Мэй фактически утверждает, что всё как раз наоборот, что анархисты перед лицом необходимости занять либо стратегическую, либо тактическую позицию вынуждены выбирать первую из-за редукционистского взгляда на власть и их гуманистической этики [May 1994: 63–66]. Но я всё же считаю, что обе трактовки слишком поверхностны. На самом деле анархизм предполагает, что можно и, по сути, должно быть и стратегом, и тактиком. То, что Мэй называет анархистской «амбивалентностью» между чисто стратегическим и чисто тактическим подходом, на самом деле представляет собой что-то вроде прагматического реализма, подытоженного Хомским в следующем тезисе:

Я считаю, что в современном мире целью убеждённого анархиста должна быть защита некоторых государственных институтов от посягательств и в то же время попытки открыть их для более глубокого общественного участия, чтобы в конечном

счёте демонтировать эти институты в гораздо более свободном обществе, если соответствующие обстоятельства будут достигнуты. Правильно это или нет — вопрос неоднозначный, но такой подход не страдает от предполагаемого противоречия целей и перспектив. Это противоречие — естественная черта повседневности, с которой мы пытаемся жить и которой не можем избежать.

[Chomsky 1996: 75]

Таким образом, в то время как некоторые элементы анархизма, особенно его настойчивое стремление к социальным улучшениям «здесь и сейчас», могут напоминать приведённое Поппером описание «поэтапной социальной инженерии» [Popper 1945: 157–163; Поппер 1992: 199–211], социальное анархистское видение фактически решает проблему попперовского противоречия между утопической и поэтапной социальной инженериями. Оно, как я надеюсь доказать, утопично в том смысле, что придерживается радикального взгляда на общество, однако неутопично в узком смысле (как у Поппера), поскольку не имеет шаблона, а приверженность к постоянному экспериментированию встроена в его представление об идеальном обществе. «Поэтапность» такого видения заключается в том, что оно выступает за последовательную реструктуризацию, описанную в цитате Пола Гудмана, которая приводилась в главе 4: «Свободное общество не может стать „новым порядком“ взамен старого, это расширение сфер свободной деятельности до тех пор, пока они не составят большую часть общественной жизни» [цит. по Ward 1996: 18]. И как, по моему мнению, ясно показывают проекты анархистов-педагогов и анархистская критика марксистской революционной теории, она также поэтапна в попперовском смысле, так как связана с «поиском и борьбой с величайшим и самым нестерпимым злом, а не с поиском и борьбой за величайшее благо» (26) [Popper 1945: 158; Поппер 1992: 200].

Хомский действительно выражает схожую идею, обобщая анархистскую позицию следующим образом:

На каждом этапе истории нашей заботой должно быть уничтожение тех форм власти и угнетения, которые сохранились с времён, когда их существование было оправдано с точки зрения безопасности, выживания или экономического развития, но которые сейчас усугубляют, а не облегчают материальный и культурный дефицит. Если это так, то доктрина социальных изменений не будет зафиксирована в настоящем или будущем, не будет даже специфической и неизменной концепцией целей социальных перемен.

[Chomsky, цит. по Guerin 1970: viii]

Подобная позиция, как и поэтапный подход Поппера, «допускает повторные эксперименты и непрерывные корректировки» [Popper 1945: 163; Поппер 1992: 205].

Но в то же время анархистский подход отличается от того, что Поппер определяет как поэтапную социальную инженерию, так как он касается не только «моделей отдельных институтов», но видит в самом акте реструктуризации человеческих отношений внутри этих институтов (школы, работы) творческий акт перестройки всего общества в целом.

Анархическая утопия, хотя и предусматривает «реконструкцию общества в целом» [Popper 1945: 161; Поппер 1992: 204], не утопична в попперовском смысле, так как не представляет собой «попытку достичь идеального государства, используя проект

общества в целом, [...] что требует сильной централизованной власти меньшинства» [там же: 159; Поппер 1992: 202]. И хотя вид общественного переустройства, предлагаемого социальными анархистами, выступает не просто «шагом к далёкому идеалу» в попперовском определении утопической инженерии (подробнее дискуссию о целях и средствах в главе 6), это вариант «реализации частичного компромисса». К примеру, создание школьного сообщества, основанного на принципах анархо-социализма, — это и шаг к идеалу, и сам идеал.

Анархизм, если продолжить эту мысль, пожалуй, лучше воспринимать не как теорию организации общества без государства — в рационалистическом понимании Поппера, — а как стремление создать такое общество и, что особенно важно, вера в то, что подобное общество действительно может возникнуть не в результате насильственной революции или радикального изменения человеческой природы, а как органичный, спонтанный процесс, семена которого уже присутствуют в человеческих наклонностях.

Учитывая эти аргументы, можно утверждать, что анархизм в некотором смысле нуждается в теоретических компонентах либерализма, чтобы перейти от стадии стремления к стадии политической возможности. Например, аналитическая работа, которая проводится в либеральной традиции по таким ключевым понятиям, как автономия, индивидуальные права, согласие и справедливость, даёт ценный теоретический инструмент для проработки деталей анархистской программы. Однако ядро анархизма — это не теория, а само стремление. В образовании это чрезвычайно важно. Возможно, анархизм и не имеет особого смысла без теоретической основы либеральной традиции (которую, согласно Хомскому, продолжает анархизм), но можно также утверждать, что либерализму нужен анархизм или что-то вроде анархо-социалистического видения, чтобы не забывать о стремлениях, стоящих за теорией. В основе этих стремлений, что особенно важно, лежит вера в то, что всё могло бы быть радикально иным, если бы мы только позволили себе поверить в способность людей сотворить заново социальные отношения и институты; своего рода способность к совершенствованию, которая, лелея традиционные либеральные ценности, выводит нас за рамки стандартной либеральной теории. В этом контексте обретают смысл замечания Мак-Интайра [MacIntyre 1971] о том, что либерализм по существу «негативен и не полон», будучи доктриной «того, что не может быть оправдано, что не может быть разрешено», и что, следовательно, «ни один институт, ни одна социальная практика не могут быть вдохновлены исключительно или главным образом либерализмом».

Утопизм и философия образования

С моей точки зрения, одной из причин того, почему анархическое образование, на первый взгляд, неприемлемо для философов либеральной традиции, выступает распространённое смешение либерализма как суммы ценностей и либерального государства как основы для достижения этих ценностей. Уже говорилось о том, что это смешение может объяснить, почему нормативные, содержательные аспекты анархического образования кажутся проблематичными тем, кто хочет сохранить

ту или иную форму политического либерализма. Однако, есть и те, кто отрицает политический идеал анархизма — общества без государства — просто потому, что он безнадежно утопичен, кто, таким образом, будет утверждать, что бессмысленно пытаться построить философию образования, опираясь на этот идеал. Во введении я упомянула, что обвинение в утопизме — наиболее распространённый вид критики анархизма, что, на мой взгляд, поднимает несколько интересных философских вопросов. В дальнейшем я попытаюсь рассмотреть это обвинение и ответить на некоторые из этих вопросов.

Мартин Бубер одним из первых обратил внимание на то, как концепция утопии стала жертвой политической борьбы марксизма против других форм социализма и социального реформизма. В борьбе за господство своей уникальной системы социализма Маркс использовал термин «утопия» в качестве категоричного обличения всех «доисторических» (т. е. домарксистских) социальных систем как ненаучных и утилитарных в отличие от якобы научного и неизбежного характера его системы исторического материализма.

[Fischhoff, цит. по Buber 1958: xiii]

Действительно, в середине XIX века анархо-социалистическая позиция могла быть воспринята как аргумент против спорного теоретического основания развивающегося национального государства; утопизм анархо-социализма, с точки зрения Маркса, заключался в непринятии материализма. Но теперь, когда национальное государство представляет собой устоявшийся факт нашей политической жизни, а теоретические аргументы, оправдывающие его существование, настолько общеприняты, что даже редко формулируются, именно сама дистанция между анархистским видением и господствующей либеральной государственной традицией некоторым кажется утопичной. Как уже говорилось, хотя философы образования тратят много энергии на формулирование, анализ и критику либеральных ценностей и их последствий для образования, рамки, в которых эти ценности предположительно действуют, редко выступают предметом дискуссий. Таким образом, сомнение анархизма в этих рамках и составляет его радикальный вызов.

Конечно, в обвинении анархизма в утопизме есть доля правды, если принять классическое определение Мангейма, согласно которому «утопические» — это «все ситуативно трансцендентные идеи, которые каким-либо образом оказывают преобразующее воздействие на существующий исторический, социальный строй» [Mannheim 1991: 173].

Но можно утверждать, что анархизм не утопичен или как минимум утопичен в положительном, а не уничижительном смысле. Исайя Берлин характеризует утопии и, по мнению Дэвида Халпина [Halpin 2003], эта характеристика ограничена и спорна и не отражает конструктивную роль утопий как «способствующих свободно-му мышлению ради будущего» [там же], которую сам Халпин и другие мыслители стремятся сохранить. Тем не менее, определение Берлина здесь полезно, поскольку указывает на типичный пример критического отношения к утопической мысли и, таким образом, подчёркивает её отличие от анархизма. Берлин считает:

Главная черта большинства (возможно, и всех) утопий — статичность. Ничто в них не меняется, ибо они достигли совершенства; нет нужды в новшествах или

переменах; никто не может хотеть изменить условия, в которых удовлетворены все естественные человеческие желания.

[Berlin 1991: 20]

Это явно противоречит анархистскому видению будущего общества по двум пунктам. Во-первых, из-за анархистской концепции человеческой природы большинство теоретиков анархизма не питают иллюзий относительно возможности общества без конфликтов, общества, которое, согласно описанию утопии Берлина, «живёт в состоянии чистой гармонии» [там же]. Они, скорее, верят в существование особого способа разрешения конфликта. По словам Уильяма Райхерта,

анархисты и на минуту не допускают, что люди когда-либо будут жить в гармонии [...]. Но всё же они утверждают, что разрешение конфликта должно само по себе исходить от его участников, а не навязываться им внешней силой, такой как правительство.

[Reichert 1969: 143]

Во-вторых, анархистской позиции свойственно восприятие человеческого общества в непрерывном движении; не существует единой конечной, фиксированной формы социальной организации; принцип, лежащий в основе анархистской мысли, — постоянная борьба, улучшение и экспериментирование.

В контексте образования эти противоречия отражены в критике Дьюи «Государства» Платона. Как отмечает Дьюи, утопия Платона служит окончательным ответом на все вопросы о хорошей жизни, где и государство, и образование созданы так, чтобы немедленно воплотить её в реальность. Хотя Платон, по словам Дьюи,

радикально изменил бы существующий общественный строй, сам он намеревался создать государство, в котором впоследствии не было бы места никаким переменам. Цель жизни — неизменна. В условиях государства, стремящегося к этой цели, нельзя изменить даже незначительную деталь [...]. Правильное образование не могло появиться до идеального государства, а после было бы направлено на его сохранение.

[Dewey 1939: 105–106]

Это также расходится с анархизмом.

Конечно, утопическая природа произведения Платона не умаляет его философской ценности. Всё это говорит о том, что «осуществимость» любой политической идеи сама по себе не должна служить причиной игнорирования этой идеи как основы для серьёзной философской дискуссии. Многие исследователи утопий действительно подчёркивали преобразующий элемент утопической мысли, утверждая, что изучение утопий может быть ценным, поскольку оно высвобождает творческое мышление, ведёт нас к исследованию предубеждений и поощряет размышление над альтернативными подходами, способами понимания и воплощения идей, которые мы обычно воспринимаем как должное. С точки зрения политики они утверждают, что «тем самым утопизм предлагает конкретную программу и немедленную надежду на улучшение, что устраняет опасность покоя или фатализма» [Goodwin & Taylor 1982: 26].

Таким образом, как отмечает Дэвид Халпин при анализе созданного Фурье в XIX веке описания утопической страны изобилия, где жареные курицы падают с небес,

Фурье не говорил о конкретном обществе, члены которого будут получать пищу по волшебству. Скорее наоборот, используя наглядные примеры, он стремился вызвать

у читателей симпатию к концепции общественной жизни, где полноценное питание соблюдалось бы как базовое право человека.

[Halpin 2001: 302]

Есть и другие аспекты утопизма, особенно в анархическом контексте, которые вызывают подозрение или насмешки со стороны либеральных теоретиков. Ведь несмотря на то, что либеральные и неолиберальные мыслители, судя по всему, склоняются к идее утопии как индивидуального проекта, вера анархо-социалистов в социальные добродетели и возможность основанного на них общества подразумевают непременно коллективную утопию. К примеру, в широком смысле утопическим выступает определение минимального государства Нозика. Однако, как отмечает Барбара Гудвин, утопизм нозиковского минимального государства заключается

не в качестве отдельных сообществ (все они привлекательны для одних людей и не нравятся другим), а в том, что каждый индивид имеет возможность выбирать и экспериментировать с представлениями о Хорошей Жизни. Утопия — это выбор между Утопиями.

[Goodwin & Taylor 1982: 82]

Анархистское видение, настаивающее на центральной роли социальных добродетелей и их нормативном соблюдении, похоже, требует расширения нозиковской «утопии утопий» до чего-то более существенного. И действительно, многие либералы согласились бы с тем, что именно отсутствие такого содержательного видения отчасти служит причиной индивидуалистических и часто отчуждающих аспектов современного капиталистического общества. Так, например, Зигмунт Бауман писал, что для нашей эпохи характерна «приватизация утопий» [Bauman 1999: 7], в которой модели «хорошей жизни» всё больше отделяются от моделей хорошего общества. Возможно, утопизм анархо-социализма поможет исправить ситуацию.

В то же время утопический характер анархизма позволяет избежать обвинений в тоталитаризме, которые так беспокоили Поппера и Берлина, по двум немаловажным причинам: во-первых, утопизм анархизма основан на требовании постоянного экспериментирования и уверенности в том, что конечную форму человеческого общества нельзя определить заранее; во-вторых, уверенности, основанной на анархистском видении человеческой природы и связанной с ним концепции социальных изменений, в том, что общество будущего должно быть построено не путём радикальной трансформации человеческих взаимоотношений и склонностей, а из зачатков уже существующих социальных тенденций. Действительно, это противоречит марксистскому взгляду, согласно которому, как отмечает Бауман, «попытка построить социалистическое общество есть попытка освободить человеческую природу, изуродованную и униженную классовым обществом».

Анархистский отказ от шаблонов, вероятно, спасает анархистов от обвинений в тоталитаризме, но может одновременно восприниматься как философски и психологически опасный, поскольку, как отмечает Герберт Рид, мысль о том, что «будущее создаст свои схемы, которые совсем необязательно будут такими, как мы привыкли» [Read 1974: 148], может вызывать чувство незащищённости. Но такая незащищённость, быть может, становится необходимой ценой, которую нужно заплатить за возможность приступить к по-настоящему творческому и сложному проекту пере-

устройства общества или даже реконструкции политической и социальной философии.

На самом деле, уже говорилось о том, что большая часть знаковых работ в политической науке, особенно в либеральной традиции, написана под воздействием другого аспекта «чувства незащищённости», вызванного неограниченностью таких утопических проектов, как социальный анархизм. Эту точку зрения красноречиво доказывает Бонни Хониг в работе *Political Theory and the Displacement of Politics* («Политическая теория и смещение политики»):

Большинство политологов враждебно относятся к разладам в политике. Исследователи самых разных направлений (республиканцы, федералисты, коммунитаристы) сходятся в своём предположении, что успеха можно достичь через исключение из режима диссонанса, сопротивления, конфликта или борьбы. Они ограничивают политику (концептуально и территориально) юридическими, административными или регулятивными задачами по стабилизации моральных и политических субъектов, формированию консенсуса, соблюдению соглашений или консолидации сообществ и идентичностей. Они допускают, что задачей политической теории становится решение институциональных проблем, чтобы упорядочить политику, отправить её в архив в неизменном виде, освободить современных субъектов и их договорённости от политических конфликтов и нестабильности.

[Honig 1993: 2]

Неудивительно, что в академической культуре, где доминирует эта точка зрения, редко всерьёз относятся к такой позиции, как социальный анархизм, который одновременно бросает вызов господствующей политической системе с радикально иной точки зрения и считает, что она не может быть полностью реализована ни в теории, ни в революционной программе, а должна быть результатом спонтанного, свободно-го эксперимента. Тем не менее, как отмечали Ноам Хомский и Пол Гудман, подобный тип утопизма не так уж далёк от либеральной традиции. Пол Гудман утверждает [Goodman 1952: 18–19], что американская культура утратила дух прагматизма, воплощённый в наследии Джеймса и Дьюи. В условиях, когда, по его словам, «эксперты планируют в терминах неизменности, прагматическая целесообразность, которая всё ещё хочет воспринимать социальную структуру как пластичную и изменчивую, начинает восприниматься как „утопическая“».

Ричард Рорти также отмечал взаимосвязь утопизма анархо-социализма и прагматизма Дьюи и других мыслителей. На мой взгляд, его анализ этой идеи отражает ценность упомянутой точки зрения для нашей педагогической мысли. Рорти утверждает, что отличительной чертой прагматизма выступает то, что он «заменяет понятие лучшего будущего для человека понятиями „реальность“, „разум“ и „природа“» [Rorty 1999: 27]. Хотя социальный анархизм XIX века как традиция эпохи Просвещения никоим образом не отрицает понятий разума, реальности и природы, я думаю, здесь, тем не менее, содержится важное понимание роли утопической надежды в социальной анархистской мысли.

Анархистский взгляд на то, что Фидлер называет «пробуждением социальных инстинктов», играет ключевую роль в образовании, и утверждение Кропоткина, что «фундаментальный принцип анархизма» [Fidler 1989: 37] — «относись к другим так же, как ты хотел бы, чтобы другие относились к тебе», — мне кажется, согласуется с

аргументом Рорти, что моральный прогресс для прагматиков — это «вопрос возрастающей чувствительности» [Rorty 1999: 81]. Эта чувствительность, по словам Рорти, означает «способность реагировать на нужды всё более инклюзивных групп людей», и тем самым предполагает не «возвышение от сентиментального к рациональному», а расширение вовне своей «симпатии всё шире и шире» [там же]. Описываемый Рорти образ «перехода от метафор вертикальной дистанции к метафорам горизонтальной протяжённости» [Rorty 1999: 83], как мне кажется, тоже созвучен с отказом анархистов от иерархических структур и образом идеального анархического общества как объединённых сетей, а не пирамидальных структур. Кроме того, по словам Рорти, этот элемент утопических надежд и «готовность заменить уверенность воображением» [там же: 88] подчёркивают необходимость деятельного участия со стороны социальных агентов, формулируя желание и потребность «создать новые варианты бытия человека, нового рая на земле для этих новых людей, помимо стремления к стабильности, безопасности и порядку» [там же].

Идея Рорти о «замене уверенности надеждой» кажется мне весьма уместной в контексте вышеупомянутого обсуждения социального анархизма и особенно в связи с последствиями рассмотрения утопических аспектов анархо-социалистической позиции для нашего подхода к образованию. Один из аспектов этой точки зрения состоит в том, что утопический — в смысле радикально оторванный от известной нам реальности — аспект теории сам по себе не должен быть основанием для её отрицания. Даже очевидный провал тех утопических проектов, которые были катастрофически неудачными, не должен приводить нас к отказу от утопических надежд, лежащих в их основе. Рорти считает:

Вдохновляющая ценность Нового Завета и Манифеста коммунистической партии не умаляется тем фактом, что миллионы людей были порабощены, замучены или заморены голодом искренними ревнителями нравственности, цитировавшими отрывки из этих текстов для оправдания своих деяний.

[Rorty 1999: 204]

Анархистский проект, возможно, будет в меньшей степени подвержен таким печальным провалам, поскольку его представление о человеческой природе предполагает, что идеальный для них тип общества не идёт полностью вразрез с реальными человеческими склонностями. Более того, как уже говорилось, попытки осуществить этот проект в широком масштабе, при необходимости насильственными средствами, совершенно не совместимы с анархическими принципами. Ибо оборотной стороной риттеровского «отчаянного прыжка» анархистов, становится, как отмечает Бубер, желание анархо-социалиста,

чтобы средства соответствовали его целям; он отказывается верить, что наша надежда на будущий «прыжок» требует, чтобы сейчас мы делали прямо противоположное тому, к чему стремимся; он верит скорее в то, что мы должны творить *здесь и сейчас* пространство для того, к чему мы стремимся, чтобы со временем это стало реальностью; он не верит в прыжок после революции, но он верит в революционную преемственность.

[Buber 1958: 13]

Неважно, насколько убедительны приведённые здесь аргументы анархо-социалистов, я считаю, что определённый интерес представляет высказывание

Рорти о том, что надежды и стремления, воплощённые в этой позиции, могут составлять «единственную основу для достойной жизни» [Rorty 1999: 204]. Что касается философии образования, то, возможно, попытка выстроить представление о роли и природе образования вокруг понятия надежды может привести к пренебрежению необходимостью выработки чётких процедурных принципов и концептуальных различий. Однако это понятие, вероятно, может привести более оптимистичный и мотивирующий элементы в образовательные проекты, которые зачастую слишком сосредоточены на формулировке методических принципов.

Более того, перспектива ведения споров по значимым для образования вопросам с позиций надежды, как это делают анархо-социалисты, или, другими словами, принятие утопической веры в то, что радикально иное общество желанно и достижимо, может иметь конкретные политические последствия. Например, аргументы в пользу равенства возможностей в (государственном) образовании, выдвигаемые либеральными теоретиками, часто включают завуалированное положение, что социально-экономическое неравенство — неотъемлемая часть нашей жизни. Так, Гарри Бригхауз [1998] утверждает, что возможности образования не должны зависеть от социально-экономического статуса или происхождения. При этом он предполагает и сам охотно признаёт, «что материальное вознаграждение на рынке труда будет очень неравномерным» [Brighouse 1998: 8]. Но если бы он серьёзно отнёсся к стремлению создать общество без классовых или социально-экономических различий, он мог бы сделать совершенно другой акцент на том, какое образование мы должны предоставлять (например, такое, где особое внимание уделяется критическому отношению к политическому статус-кво и продвижению определённых моральных ценностей, которые считаются критическими для поддержания эгалитарного, кооперативного общества).

Патриция Уайт в своей статье *Hope, Confidence and Democracy* («Надежда, уверенность и демократия») [White 1991] затронула вопрос социальной надежды; она отмечает мощную мотивационную роль, которую играют разделяемые надежды, «относящиеся к будущему сообществ». Тем не менее, признавая необходимость существования подобной социальной надежды в нашем демократическом обществе, Уайт считает, что «либеральная демократия не ставит задачей предложить видение будущего, к которому идут все граждане, даже если им удаётся верить в это» [White 1991: 205]. Такой взгляд, очевидно, подорвал бы либеральную приверженность открытому будущему и ценностный плюрализм. Однако на основании вышесказанного представляется, что тип утопической надежды, связанной с анархизмом, может соответствовать описанному Уайт возможному пути выхода из этой либеральной проблемы, а именно:

Можно отказаться от идеи, что объект надежды должен быть единым и неизбежным, и защищать понятие надежды, согласно которому, грубо говоря, надеяться — это страстно желать того, что желаемое положение дел, не обязательно неизбежное, но при этом возможное, на пути к которому есть препятствия, в какой-то момент будет достигнуто.

[там же]

С точки зрения того, как мы концептуализируем образование, приведённые здесь рассуждения предполагают, что взаимодействие между нашими надеждами (или

нашими стратегическими целями) и нашими тактическими целями — это не конфликт, который может быть решён заранее, а интригующее напряжение, которое само должно стать частью образовательной практики. В определённых контекстах эти тактические решения могут иметь смысл, и, таким образом, тип образовательных изменений и продвигаемых действий могут показаться не очень радикальными, но в них всегда присутствует надежда как долгосрочная цель. Даже если это, как утверждает Хомский, лишь «видение», это видение имеет огромную мотивирующую силу для тех, кто занимается образованием.

Таким образом, серьёзное отношение к анархо-социалистической позиции может помочь нам по-иному взглянуть на роль видений, мечтаний, целей и идеалов в педагогической мысли. Это внушает идею, что, возможно, нам следует думать об образовании не как о средстве достижения цели или как самой цели, а как об одной из многих сфер человеческих отношений, в которых постоянно экспериментируют с взаимодействием между видением и способами его претворения в жизнь. Философию образования, пожалуй, можно было бы рассматривать как часть этого процесса.

25 Несмотря на то, что книга на первый взгляд посвящена образованию, те частные инициативы, которые с таким энтузиазмом описывает Тули, на самом деле больше занимаются передачей навыков и умений [Tooley 2000: 102–122], чем образованием в широком смысле.

26 Здесь и далее цитаты из работы К. Поппера «Открытое общество и его враги» приводятся по изданию 1992 года. Перевод главы 9, из которой взяты цитаты, выполнен К. Л. Викторовой. — Прим. пер.

Заключение

Вера в силу разума вообразить будущее, выступающего проекцией желаемого в настоящем, и изобретать средства его воплощения — вот наше спасение. И именно веру следует лелеять и артикулировать: несомненно, это довольно значительная задача для нашей философии.

Джон Дьюи. О необходимости восстановления философии

Я надеюсь, что в ходе предыдущих рассуждений мы в какой-то степени приблизились к построению того, как могла бы выглядеть анархистская философия образования. Из моего исследования можно сделать некоторые важные выводы — и относительно значения анархизма как политической идеологии, и относительно философии и практики образования.

Переоценка места анархизма в философии

Во-первых, в предыдущих главах я, надеюсь, развеяла некоторые распространённые заблуждения об анархизме как о политической теории. Особенно те, что касаются его позиции по поводу необходимости общественного порядка и власти, а также его представления о природе человека. Прежде всего я утверждала, что анархистский взгляд на человеческую природу не наивно оптимистичен, но скорее включает реалистичный, контекстный подход к человеческим добродетелям и способностям. Последствия этой идеи формируют основные аспекты анархистской позиции по отношению к образованию, а именно: систематическое образовательное вмешательство в жизнь детей со стороны социальных институтов необходимо для поддержания нравственной структуры общества, и образование должно быть, прежде всего, нравственным предприятием.

Во-вторых, я считаю, из моих рассуждений ясно, что ценности и стремления, лежащие в основе анархо-социалистической мысли, очень близки — что несколько удивительно — к тем, что формируют либеральную традицию. Родство анархизма и либерализма, а также некоторых направлений социализма предполагает, что нам, пожалуй, следует расширить наше понимание либерализма за рамки либерального государства. Не нужно отвергать либеральные ценности, чтобы бросить вызов господствующим элементам политической системы, которую мы так часто принимаем как должное. Вопрос о том, что останется от либерализма, если убрать государство из уравнения, остаётся сложной философской проблемой, но я полагаю, что попытка ответить на него сама по себе может быть ценным упражнением в пересмотре и переформулировании наших (либеральных) ценностей. Она побуждает нас задуматься о политических последствиях и масштабах этих ценностей.

В частности, изучение последствий воздействия основополагающих ценностей социального анархизма в сравнительном контексте либеральных ценностей может привести нас к пересмотру утопического аспекта либеральной традиции. В более широком смысле я считаю, что философы, особенно философы образования, должны постоянно исследовать и формулировать нормативные предпосылки, лежащие в основе их педагогических идей. Если, как многие либеральные теоретики, мы сознательно идём на компромисс в нашей философской трактовке педагогических понятий, таких как «равенство» — компромисс, подразумевающий согласие с существующими политическими структурами, — мы должны по крайней мере чётко сформулировать причины таких компромиссов и понять, как они отражают наши основные идеалы. Бросить вызов политическому контексту, в рамках которого мы обычно формулируем эти идеи, может быть одним из способов подтолкнуть нас к такой артикуляции.

Анархизм — это по-прежнему неоднозначный и зачастую обескураживающий клубок идей. Я не претендую на разрешение связанных с ним теоретических и практических противоречий. В частности, опасения вызывает обвинение в том, что общественное порицание подрвёт индивидуальную свободу в анархическом обществе (выразительно показанном Урсолой Ле Гуин в научно-фантастическом рассказе 1974 года о колонии анархистов «Обездоленные»). Точно так же нужно спросить себя, действительно ли анархизм с его просвещенческим пониманием прогресса и неизбежного торжества светских социалистических ценностей теоретически подготовлен иметь дело с современными проблемами жизни в плюралистических обществах — особенно с вопросом о плюрализме ценностей. Нужно признать, что я нахожу аргументы Ноама Хомского и других о том, что эти теоретические противоречия заранее разрешить невозможно, но что они должны быть решены в ходе эксперимента, неудовлетворительным ответом на эту проблему.

Несмотря на эти теоретические противоречия, я предполагаю, что и философия, и образовательная практика могут стать занятиями мотивирующими и полными вызова, если будут руководствоваться утопической надеждой, нормативным видением не просто хорошей жизни (эту фразу часто используют философы образования), но хорошего общества, каким бы отдалённым с нашей точки зрения оно сейчас ни казалось.

Конечно же, нет ничего уникального в анархистской модели идеального общества. Действительно, политический либерализм, сформулированный Ролзом, во многом представляет собой идеальную теорию и модель идеального общества. Это приводит к выводам о видах институциональных практик и процессов, которые позволят индивидам жить вместе в том, что понимается как оптимальная политическая модель: в либеральном государстве. Модель, предлагаемая анархизмом, также идеальна, но она упраздняет государство. Как и либеральная, эта модель исходит из интуитивных представлений о моральной значимости определённых человеческих качеств и ценностей, но разительно отличается от той, что мы имеем сегодня. Можно сказать, что многие современные демократии приближаются к чему-то вроде модели Ролза, но нуждаются в теоретических рамках и аргументах либеральной теории для укрепления и поддержки своих институтов и практик. С точки зрения анархизма, идеальное общество — нечто, что должно быть создано. И образование — прежде всего, часть

этого созидания, оно включает в себя радикальный вызов существующим практикам и институтам, но в то же время веру в то, что люди уже обладают большинством качеств и добродетелей, необходимых для создания и поддержания иного общества, поэтому им не нужно ни подвергаться какой-то радикальной трансформации, ни избавляться от «неаутентичного» сознания.

Анархистская философия образования?

Во введении я поставила вопрос о том, может ли исследование анархических идей породить всеобъемлющую, последовательную и уникальную философию образования? Из вышесказанного понятно, что несмотря на то, что из моих рассуждений следует, будто анархизм не предлагает систематической теории образования, эта идея придаёт большое значение тому, как мы концептуализируем образование и его цели, как мы решаем его вопросы в политике и на практике и как занимаемся философией образования.

Если смотреть с точки зрения образовательной практики, у анархизма есть несколько слабых мест. В первую очередь, недостаток внимания со стороны теоретиков-анархистов к проблеме педагогики ставит перед анархизмом теоретические вопросы о наиболее приемлемом педагогическом подходе и одновременно даёт «зелёный свет» сомнительным педагогическим практикам, о которых рассказывали некоторые выпускники школы Стелтона [Avrich 1980], считавшие, что реальные методы обучения некоторых учителей в анархических школах были далеки от ненасильственных. Действительно, сам статус связи между идеологией анархизма и ненасильственной педагогикой всё ещё требует тщательного теоретического осмысления. Более того, вопрос взаимоотношений «учитель — ученик» (и с точки зрения психологии, и с точки зрения политики) недостаточно проработан в литературе по анархическому и либертарному образованию. Хотя анархистская трактовка власти в какой-то мере пытается установить и теоретически обосновать эти отношения, очевидно, что по этому вопросу можно сказать гораздо больше. Точно так же и, вероятно, более важно, анархистским текстам по образованию остро не достаёт разработки конкретных подходов и методов нравственного воспитания, учитывая его центральную роль в создании и сохранении идеального общества. Хотя я предположила, какой может быть эта программа, подчеркнув её ключевую роль, я не могу взять на себя задачу по её разработке в этой книге.

Несмотря на слабость теоретической базы анархической образовательной практики, я считаю, что в ходе своих рассуждений представила анархическое образование как особую традицию в мире идей, который часто произвольно называют «радикальным образованием». Как таковая, она отличается в важных аспектах и от крайне либертарной, и от движения за свободные школы как своим содержанием, так и концептуализацией образования, которое воплощает.

Помимо этого, с моей точки зрения, анархистский взгляд может помочь нам посмотреть на вопросы о взаимосвязи между образованием и социальными изменениями в новом свете. Хотя анархистская неспособность провести какое-либо системное различие между социальной жизнью в государстве и вне его рамок вызывает

большую путаницу в понимании роли образования в продвижении и поддержке социальных преобразований, я надеюсь, что смогла провести это различие и прояснить его философское значение.

В то же время я считаю, что привлекательность анархизма, как и его уникальность с точки зрения образования, заключается в его способности преодолеть модель «цель — средства» и осознать любую педагогическую ситуацию и как момент борьбы за создание чего-либо лучшего через творческий эксперимент, и как момент поддержки и укрепления того ценного, что есть в этой ситуации.

Я не могу найти лучшего способа проиллюстрировать эту идею, чем провести аналогию с очень специфической ситуацией образования, а именно — с отношениями между родителями и детьми. Как родители, мы постоянно осознаём направленность в будущее наших отношений с детьми. Вопрос о том, кем они станут и как будут развиваться, постоянно влияет на наше взаимодействие с ними, наши заботы, нашу мотивацию и цели, связанные с решениями, которые мы принимаем в отношении детей. Однако свести эти отношения лишь к направленному в будущее аспекту образования значило бы упустить их суть. Наши отношения с детьми — это также взаимно сложные и побуждающие отношения с точки зрения того, что они — и мы — представляем собой сейчас. Много делает эти отношения настолько сложными, а именно, что они предполагают постоянное взаимодействие и напряжение между настоящим и будущим, между нашими желаниями и надеждами на детей, нашим видением идеального будущего, в котором они будут жить, и нашей попыткой понять, кто они; между нашими собственными идеалами будущего и вызовами, которые ставит перед ними сложность настоящего. Хотя то, как мы воспитываем детей, часто определяется нашими обязательствами, ценностями и устремлениями, в равной степени справедливо сказать, что эти ценности и обязательства постоянно оспариваются и ставятся под сомнение опытом воспитания детей. В каком-то смысле, этот по своей сути запутанный, нетривиальный и творческий способ взаимодействия и составляет суть анархистского видения образования. Отвергая тем самым упрощённое разграничение на цели и средства, задачи и перспективы, анархизм предлагает определённую антииерархическую позицию не только в модели идеального общества, но и в самом образе мышления.

Кроме того, анархистская позиция относительно связи между образованием и социальными изменениями имеет важное практическое значение. Утопия для анархиста, как уже говорилось, не выступает планом будущего общества. Следовательно, образование сосредоточено не на реализации аспектов этой утопии, а на формировании качеств и добродетелей, необходимых для её поддержания, наряду с критическим отношением к существующим социальным принципам и практикам, из которых и произрастает утопическое видение, и которые, в свою очередь, опираются на него. Следовательно, образование рассматривается не как средство создания иной политической системы, а как пространство — и, пожалуй, как говорил Бубер, отношение — в котором мы экспериментируем с видением нового политического порядка, что само по себе становится мотивирующим опытом как для педагогов, так и для учащихся. Я предполагаю, что эта точка зрения представляет собой альтернативу некоторым господствующим взглядам, согласно которым мы склонны рассматривать образование либо как цель, либо как средство её достижения.

Таким образом, даже если скептически относиться к осуществимости социал-анархистской модели общественного устройства, гибкость в отношении точной формы и построения этой модели представляет собой сущность анархистской позиции, и именно это, с моей точки зрения, вместе с устремлениями и ценностями, на которые опирается данная модель, придаёт смысл образовательному опыту.

И снова о критике анархизма

Интересно, что из моего анализа следует, что именно неспособность многих авторов уделить должное внимание центральной роли образования в анархистской мысли внесла большой вклад в концептуальную путаницу и очевидную напряжённость, окружающие анархистскую теорию. Распространённое заявление о том, что анархисты придерживаются наивного и оптимистического взгляда на возможность поддержания человеколюбивого, децентрализованного общества без институционального контроля, не учитывает центральную и постоянную роль образования в продвижении, воспитании и сохранении нравственных основ, которые считаются необходимыми для существования подобного общества. Во многих программных работах по анархизму, например, в исследованиях Миллера, Морленда и Риттера, об образовании упоминается лишь вскользь. Особенно это бросается в глаза в работе Морленда, которая представляет собой подробное исследование человеческой природы в социальном анархизме [Morland 1997]. В свете полного отсутствия любых упоминаний об анархическом образовании его заключительное высказывание о том, что «для объяснения оптимизма анархистов требуется что-то, выходящее за рамки концепции человеческой природы» [Morland 1997: 198], весьма удивительно. С моей точки зрения, признание анархистами необходимости содержательного образовательного процесса, построенного на чётких моральных принципах, идёт рука об руку с их контекстуалистским объяснением человеческой природы, превращающим в сложную и вдохновляющую социальную надежду то, что в противном случае воспринималось бы как своего рода наивный оптимизм.

Примечательное исключение из этой тенденции упускать из виду центральное место образования в анархистском учении представляет собой работа Барбары Гудвин. Рассуждая об анархизме в *Using Political Ideas* («Использование политических идей») [Goodwin & Taylor 1982], Гудвин ссылается на «нравственный фундамент анархического общества», утверждая, что «анархизм в действительности заинтересован не в точном определении деталей общинной организации, а в универсальных принципах, на основе которых такие общины будут основываться» [там же: 118]. Размышляя в этом контексте об анархическом образовании, Гудвин признаёт его важную функцию в продвижении и воспитании «нравственных принципов, которые легли в основу анархического порядка» [там же: 128]. Я надеюсь, что эта книга в какой-то степени подтверждает это высказывание и раскрывает его. Также в книге показано, что формулировка анархистской точки зрения на образование представляет собой важный вклад в непрерывные споры о жизнеспособности анархизма как политической идеологии.

В заключение я предположу, что, даже если скептически относиться к немедленной осуществимости анархического общества, предположение, что теоретически оно возможно, вместе с верой в то, что оно отражает истинное воплощение некоторых из наших самых заветных человеческих ценностей, делают его изучение ценным и конструктивным занятием с точки зрения образования.

Использованная литература

- Adan, J. (1992) *Reformist Anarchism 1800–1936; A Study of the Feasibility of Anarchism*, Braunton: Merlin Books.
- Avrich, P. (1980) *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bantock, G. H. (1984) *Studies in the History of Educational Theory*, London: Allen and Unwin.
- Barclay, H. (1990) *People Without Government: An Anthropology of Anarchy*, London: Kahn and Averill.
- Bauman, Z. (1999) *In Search of Politics*, Oxford: Polity Press.
- Becker, H. & Walter, N. (eds) (1988) *Act for Yourselves: Articles from Freedom, 1886–1907* by Peter Kropotkin, London: Freedom Press.
- Bellamy, R. (1992) *Liberalism and Modern Society: An Historical Argument*, Cambridge: Polity Press.
- Beloff, M. (1975) 'The Future of the State; Why it Should Wither', *New Society*, 34, 73–76.
- Benhabib, S. (1986) *Critique, Norm and Utopia, A Study of the Foundations of Critical Theory*, New York: Columbia University Press.
- Benn, S. I. (1975) 'Freedom, Autonomy and the Concept of a Person', *Proceedings of the Aristotelian Society*, 76.
- Bereiter, C. (1974) *Must We Educate? Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.
- Berkman, A. (1995) *An ABC of Anarchism*, London: Freedom Press. [Беркман А. Азбука анархизма. М.: URSS, 2016.]
- Berlin, I. (1991) *The Crooked Timber of Humanity*, London: Fontana.
- Block, A. (1994) 'Marxism and Education' in Martusewicz, R. and Reynolds, W. (eds), *Inside/Out: Contemporary Critical Perspectives in Education*, New York: St. Martin's Press.
- Bookchin, M. (1990) *Remaking Society: Pathways to a Green Future*, Boston, MA: South End Press.
- Bowen, J. & Hobson, P. (1987) *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, Brisbane: Wiley.
- Brighouse, H. (1998) *Education and the New Selective Schooling*, London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Buber, M. (1958) *Paths in Utopia*, Boston, MA: Beacon Press.
- Bufe, C. & Neutopia, D. (2002) *Design Your Own Utopia*, Tucson, AZ: See Sharp Press.
- Burbules, N. & Torres, C. A. (eds) (2000) *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge.
- Callan, E. (1997) *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon Press.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy; The Politics of Educational Ideas*, Buckingham: Open University Press.

- Chomsky, N. (1996) *Powers and Prospects; Reflections on Human Nature and the Social Order*, Boston, MA: South End Press.
- Clark, J. P. (1978) 'What is Anarchism?' *Nomos*, 19, 3–28.
- Cohen, G. A. (2001) *If You're an Egalitarian, How Come You're So Rich?* Cambridge: Harvard University Press.
- Crowder, G. (1991) *Classical Anarchism: The Political Thought of Godwin, Proudhon, Bakunin and Kropotkin*, Oxford: Clarendon Press.
- Cullen, S. (1991) *Children in Society: A Libertarian Critique*, London: Freedom Press.
- Darling, J. (1982) 'Education as Horticulture: Some Growth Theorists and Their Critics', *Journal of Philosophy of Education*, 16 (2), 173–185.
- De George, R. (1978) 'Anarchism and Authority', *Nomos*, 19, 91–110.
- DeHaan, R. (1965) 'Kropotkin, Marx and Dewey', *Anarchy*, 5 (9), 271–286.
- Dewey, J. (1917) 'The Need for a Recovery of Philosophy', in Boydston, J. A. (ed.)
 — (1980) *The Middle Works*, Vol. 10, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
 — (1939) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan. [Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000.]
 — (1965) 'The Nature of Aims', in Archambault, R. D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago, IL: Random House.
- Dolgoff, S. (ed.) (1973) *Bakunin on Anarchy*, New York: Knopf.
- Dworkin, G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, R. (1978) 'Liberalism', in Hampshire, S. (ed.), *Public and Private Morality*, Cambridge: Cambridge University Press. [Дворкин Р. Либерализм // Современный либерализм. М.: 1998. С. 44–75.]
- Edgley, R. (1980) 'Education, Work and Politics', *Journal of Philosophy of Education*, 14 (1), 3–16.
- Edwards, S. (ed.) (1969) *Selected Writings of Pierre Joseph Proudhon*, New York: Anchor Books.
- Ehrlich, H. J. (ed.) (1996) *Reinventing Anarchy, Again*, Edinburgh: AK Press.
- Ferm, E. B. (1949) *Freedom in Education*, New York: Lear.
- Ferrer y Guardia, F. (1909) 'The Rational Education of Children', *The Modern School*, New York: Mother Earth Publishing Association.
 — (1913) *The Origins and Ideals of the Modern School*, London: Watts. [Феррер-и-Гуардия Ф. Современная школа. Педагогические идеи анархизма. М.: URSS, 2012.]
- Fidler, G. (1989) 'Anarchism and Education: Education Integrale and the Imperative Towards Fraternite', *History of Education*, 18 (1), 23–46.
- Flathman, R. E. (1998) *Reflections of a Would-Be Anarchist; Ideals and Institutions of Liberalism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Fogelman, K. (1991) (ed.) *Citizenship in Schools*, London: Fulton.
- Goldman, E. (1906) 'The Child and its Enemies', *Mother Earth*, 2 (9).
- Goodman, P. (1952) *Utopian Essays and Proposals*, New York: Random House.
- Goodwin, B. (1987) *Using Political Ideas*, Chichester: Wiley.
- Goodwin, B. & Taylor, K. (1982) *The Politics of Utopia: A Study in Theory and Practice*, London: Hutchinson.

- Gould, A. C. (1999) *Origins of Liberal Dominance*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gould, S. J. (1988) 'Kropotkin Was No Crackpot', *Natural History*, 97 (6), 12–21.
- Guerin, D. (1970) *Anarchism*, New York: Monthly Review Press. [Герен Д. Анархизм: от теории к практике. М.: Радикальная теория и практика, 2015.]
- Halpin (2001) 'Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More', *British Journal of Educational Studies*, 49 (3), 299–315.
- (2003) *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*, London: Routledge Falmer.
- Hemmings, R. (1972) *Fifty Years of Freedom: A Study of the Development of the Ideas of A. S. Neill*, London: George Allen and Unwin.
- Hewetson, J. (1965) 'Mutual Aid and Social Evolution', *Anarchy*, 5 (9), 257–270.
- Hirst, P. (1972) 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', in Dearden, R. F., Hirst, P. H. & Peters, R. S. (eds) *Education and Reason*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Hobsbawm, E. (1975) 'Fraternity', *New Society*, 34 (27), 471–473.
- Hocking, W. E. (1926) *Man and the State*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Honig, B. (1993) *Political Theory and the Displacement of Politics*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ignatieff, M. (1994) *The Needs of Strangers*, London: Vintage.
- Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, Harmondsworth: Penguin [Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006]
- Joll, J. (1979) *The Anarchists*, London: Methuen.
- Jonathan, R. (1997) *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market*, Oxford: Blackwell.
- Kekes (1997) *Against Liberalism*, New York: Cornell University Press.
- Kelly, H. (1913) 'The Meaning of Libertarian Education', *The Modern School*, 1 (5).
- (1914) Editorial, *The Modern School*, 1 (3).
- (1916) 'What is the Modern School?' *The Modern School*, 33 (3).
- Kemp-Welch, T. (1996) 'Bakunin and Kropotkin on Anarchism', in Bellamy, R. and Ross, A. (eds), *A Textual Introduction to Social and Political Theory*, Manchester: Manchester University Press.
- Kerr, S. (1913) 'Ferrer and Montessori', *The Modern School*, 1 (5).
- Kleinig, J. (1982) *Philosophical Issues in Education*, London: Croom Helm.
- Knowles, R. (2000) 'Political Economy From Below: Communitarian Anarchism as a Neglected Discourse in Histories of Economic Thought', *History of Economics Review*, 31.
- Kropotkin, P. (1890) 'Brain Work and Manual Work' in *The Nineteenth Century*, March, 456–475.
- (1897) *Anarchism: Its Philosophy and Ideal*, London: J. Turner. [Кропоткин П. А. Анархия: её философия, её идеал // Кропоткин П. А. Избранные труды. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 229–274.]
- (1972) *Mutual Aid: A Factor of Evolution*, London: Allen Lane. [Кропоткин П. А. Взаимопомощь как фактор эволюции. СПб: Товарищество «Знание», 1907.]
- (1974) *Fields, Factories and Workshops Tomorrow*, London: George Allen and Unwin. [Кропоткин П. А. Поля, фабрики и мастерские: Промышленность, соединенная с земледелием, и умственный труд с ручным. М.: URSS, 2017.]

- Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture*, Oxford: Clarendon Press.
- Le Guin, U. K. (1974) *The Dispossessed*, New York: Harper Collins. [Ле Гуин У. Обделённые. Рига: Полярис, 1997.]
- Levinson, M. (1999) *The Demands of Liberal Education*, Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, V. & Smalley, K. (1991) 'Citizenship Education' in Fogelman, K. (1991) (ed.) *Citizenship in Schools*, London: Fulton.
- McDermot, J. (ed.) *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MacIntyre, A. (1971) *Against the Self-Images of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*, London: Duckworth.
- McKenna, E. (2001) *The Task of Utopia; A Pragmatist and Feminist Perspective*, Maryland: Rowman and Littlefield Inc.
- Mannheim, K. (1991) *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*, London: Routledge. [Манхейм К. Идеология и утопия // Манхейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. С. 7–276.]
- Marshall, P. (ed.) (1986) *The Anarchist Writings of William Godwin*, London: Freedom Press.
- Maximoff, G. P. (ed.) (1953) *The Political Philosophy of Bakunin*, New York: The Free Press.
- May, T. (1994) *The Political Philosophy of Poststructuralist Anarchism*, University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Miller, D. (1984) *Anarchism*, London: Dent.
- Mill, J. S. (1991) *On Liberty*, Oxford: Oxford University Press. [Милль Дж. О гражданской свободе. М.: Либроком, 2012.]
- Morland, D. (1997) *Demanding the Impossible? Human Nature and Politics in Nineteenth Century Social Anarchism*, London: Cassell.
- Morris, B. (1993) *Bakunin: The Philosophy of Freedom*, Montreal: Black Rose Books.
- Murphy, D. (1988) *Martin Buber's Philosophy of Education*, Dublin: Irish Academic Press.
- Neill, A. S. (1926) *The Problem Child*, London: Herbert Jenkins.
- Nisbet, R. (1976) *The Social Philosophers*, London: Paladin.
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State and Utopia*, Oxford: Blackwell. [Нозик Р. Анархия, государство и утопия. М.: ИРИСЭН, 2008.]
- O'Hear, A. (1981) *Education, Society and Human Nature: An Introduction to The Philosophy of Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Parekh, B. (1997) 'Is There a Human Nature?' in Rouner, L. S. (ed.) *Is There a Human Nature?* Indiana: University of Notre Dame Press.
- Parker, S. E. (1965) *Individualist Anarchism: An Outline*, London: the author.
- Peters, R. S. (1959) *Authority, Responsibility and Education*, Plymouth: George Allen and Unwin.
- (1966) *Ethics and Education*, London: Allen and Unwin.
- (1967) 'Authority' in Quinton, A. (ed.) *Political Philosophy*, London: University Press.
- (1998) 'Freedom and the Development of the Free Man' in Hirst, P. and White, P. (eds) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol. II, London: Routledge.

- Popper, K. R. (1945) *The Open Society and Its Enemies*, London: Routledge and Kegan Paul. [Поппер К. Р. Открытое общество и его враги. Т. 1, Чары Платона. М.: Феникс: Культур. инициатива, 1992. Поппер К. Р. Открытое общество и его враги. Т. 2, Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. М.: Феникс: Культур. инициатива, 1992.]
- Pring, R. (1994) 'Liberal and Vocational Education: A Conflict of Value', Haldane, J. (ed.) *Education, Values and the State, The Victor Cook Memorial Lectures*, University of St. Andrews: Centre for Philosophy and Public Affairs.
- (1995) *Closing the Gap: Liberal Education and Vocational Preparation*, London: Hodder and Stoughton.
- QCA (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, London.
- Rawls, J. (1973) *A Theory of Justice*, Oxford: Oxford University Press. [Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995.]
- (1996) *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- (2001) *Justice as Fairness: A Restatement*, Cambridge: Harvard University Press.
- Raz, J. (1986) *The Morality of Freedom*, Oxford: Clarendon Press.
- Read, H. (1974) *Anarchy and Order*, London: Souvenir Press.
- Reichert, W. (1969) 'Anarchism, Freedom and Power', *Ethics*, 79 (2), 139–149.
- Reich, R. (2002) *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ritter, A. (1980) *Anarchism: A Theoretical Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999) *Philosophy and Social Hope*, London: Penguin.
- Rouner, L. S. (ed.) (1997) *Is There a Human Nature?* Indiana: University of Notre Dame Press.
- Ryan, A. (1998) *Liberal Anxieties and Liberal Education*, New York: Hill and Wang.
- Sandel, M. (1982) *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scruton, R. (1982) *A Dictionary of Political Thought*, London: MacMillan.
- Sennett, R. (1980) *Authority*, London: Faber and Faber.
- Shotton, J. (1993) *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain, 1890–1990*, Bristol: Libertarian Education.
- Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education*, London: George Allen and Unwin.
- Spring, J. (1975) *A Primer of Libertarian Education*, New York: Free Life Editions.
- Stewart, W. A.C. and McCann, W. P. (1967) *The Educational Innovators*, London: Macmillan.
- Swift, A. (2001) *Political Philosophy: A Beginners' Guide for Students and Politicians*, Oxford: Polity Press.
- Sylvan, R. (1993) 'Anarchism', in Goodin, R. E. and Pettit, P. (eds) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Oxford: Blackwell.
- Taylor, M. (1982) *Community, Anarchy and Liberty*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, M. (2004) 'No-one Telling us What to Do': Anarchist Schools in Britain, 1890–1916, *Historical Research*, 77 (197), 405–436.

- Tooley, J. (1995) *Disestablishing the School*, Aldershot: Avebury.
 — (2000) *Reclaiming Education*, London: Cassell.
- Walden Foundation (1996) *Currents: Walden Center and School*, Berkeley, CA: Walden Foundation.
- Wall, G. (1978) 'Philosophical Anarchism Reconsidered', *Nomos*, 19, 273–293.
- Walter, N. (1969) 'About Anarchism', *Anarchy*, 9 (6).
- Ward, C. (1990) 'Four Easy Pieces and One Hard One', *The Raven*, Anarchist Quarterly, 3 (2).
 — (1991) *Influences; Voices of Creative Dissent*, Bideford: Green Books.
 — (1996) *Anarchy in Action*, London: Freedom Press.
- Warnock, M. (1977) *Schools of Thought*, London: Faber and Faber.
- Wasserstrom, R. (1978) 'Comments on "Anarchism and Authority"', *Nomos*, 19.
- Weiner, L. (1967) *Tolstoy on Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- White, J. (1982) *The Aims of Education Restated*, London: Routledge and Kegan Paul.
 — (1990) *Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum*, London: Kogan Page.
 — (1997) *Education and the End of Work: A New Philosophy of Work and Learning*, London: Cassell.
- White, P. (1983) *Beyond Domination: An Essay in the Political Philosophy of Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
 — (1991) 'Hope, Confidence and Democracy', *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), 203–208.
- Williams, K. (1994) 'Vocationalism and Liberal Education: Exploring the Tensions', *Journal of Philosophy of Education*, 28 (1), 89–100.
- Winch, C. (2000) *Education, Work and Social Capital: Towards a New Conception of Vocational Education*, London: Routledge.
- Wolff, J. (1996) *An Introduction to Political Philosophy*, Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, R. P. (1998) *In Defence of Anarchism*, New York: Harper and Row.
- Woodcock, G. (1977) (ed.) *The Anarchist Reader*, London: Fontana.

II. Анархическая педагогика: эксперименты

**Анархическая педагогика в
действии: Пайдейя, Escuela Libre**

Примечание к заголовку: (27)

Изабель Фремо и Джон Джордан

С 1978 года в городе Мерида, что в юго-восточной Испании, работает, пожалуй, единственная оставшаяся в Испании анархическая школа — Пайдейя. Древнегреческое понятие, от которого происходит название школы, обозначает образование, включающее в себя процесс развития личности и общества и стремящееся развивать активное гражданское участие. Здесь стараются не только обучить материалу, но и создать работающее учебное сообщество: предполагается, что в Пайдейе формируется характер для подготовки к прямой демократии. Маленькая испанская школа продвигает живое участие в самоуправляемом обществе среди детей и вместе с детьми с помощью уникальной педагогической методики, основанной на анархических ценностях и принципах.

Наш текст написан по итогам трёх дней включённого наблюдения в Пайдейе, когда мы вместе с детьми и взрослыми школы участвовали в её жизни. Этого было слишком мало для полноценного этнографического исследования, нам не хватило времени даже сравнить заявленные принципы и конкретные практики. Тем не менее этого было достаточно, чтобы описать и проанализировать пример анархического преподавания, особенно учитывая, что нашему наблюдению не мешали никакие ограничения. Безусловно, было сложно получить разрешение на посещение школы, а тем более на наблюдение в ней, и преподавательский коллектив тщательно нас проверил, прежде чем в сентябре 2007-го пригласить нас к себе.

Ниже мы опишем и проанализируем основные педагогические правила, которые заведены в школе, и расскажем, как они воплощаются в каждом аспекте школьной жизни. Главный принцип Пайдейи гласит, что анархизм должен быть *испытан*, поэтому мы сочли нужным описать в виде путевых заметок наш непосредственный опыт участия в ней.

Свобода как ответственность

Район, где находится Пайдейя, раньше считался окраиной. Двухэтажное бежевое здание школы окружали поля и пышные оливковые рощи. Сейчас все деревья вырублены, и оно стоит посреди пустыря из вывороченной грязи и сложнопроходимых дорог, как хрупкий оазис в этом адском городском муравейнике. У школы ездят огромные бульдозеры, старые стены и полы трясутся от каждого высыпанного ковша земли. Когда бульдозеры уйдут, школу окружат полторы тысячи модных одинаковых коттеджей. «Мы создаём будущее!» — провозглашают застройщики с красочных рекламных щитов.

Семестр начался незадолго до нашего приезда. Перед нашим первым днём в школе коллектив преподавателей пригласил нас на встречу. Было уже поздно, все 58 детей разошлись по домам, и, несмотря на работу с 10 до 18, а потом ещё и решение административных вопросов до девяти вечера, педагогический коллектив тепло встретил нас и расцеловал. Мы уселись за большой круглый стол. По сторонам кабинета были огромные стопки бумаг и полки с книгами в живом беспорядке. Все представились. Хосефа Мартин Луэнго, которую все здесь зовут Пепа, — одна из

основательниц Пайдейи и её основной теоретик; она только что опубликовала свою шестую книгу по либертарной педагогике, о методиках, разработанных в школе: *Paideia, 25 años de educación libertarian* («Пайдейя: 25 лет либертарного образования», 2006). Педагогический коллектив — семь женщин и один мужчина — непреклонен в том, что не учит или передаёт знания, а служит посредником в получении опыта и изучении методов. Большинство учеников зовут их по именам или же просто «взрослыми».

В отличие от свободных школ Саммерхилл [Neill 1960; Miller 2002], в Пайдейе процесс взросления свободным видят не как что-то пассивное. Этот процесс — не расслабленное невмешательство, при котором дети делают всё что хотят, а учителя остаются невозмутимыми и не осуждают. Он представляется как активное упражнение по построению рабочего сообщества, где действуют конкретные ценности и где права учителей и учеников признаются равными.

Семь основных ценностей школы в жизни и учёбе вытекают из анархистской философии. Это равенство, справедливость, солидарность, свобода, ненасилие, культура и, самое главное, счастье. В школе изучают именно эти предметы, а не математику, языки или историю. Но важно не только то, что из себя представляют эти ценности, но и то, как люди их усваивают.

«Первые несколько недель осеннего семестра всегда отличаются от остальной жизни в школе, — начала объяснять нам Мартин Луенго. — Сложно возвращаться с летних каникул: целых два месяца дети живут со своими родителями, дедушками и бабушками, которые делают для них всё. Они много смотрят телевизор, попадают под влияние потребительства и соперничества. Дети теряют свою автономность. Поэтому, когда они возвращаются, они забывают, что как делать: например, если им нужно нарезать морковь, они смотрят на тебя умоляюще, они забывают, что значит „надо“... Их умы несвободны, когда они просят указаний!»

Самоорганизация в повседневной жизни

Сущность школы Пайдейя состоит в том, что она обеспечивает детям возможность брать ответственность за собственную независимость и практиковать самоорганизацию [Martín Luengo 2006]. С полутора и до шестнадцати лет, т. е. до выпускного, они управляют школой вместе со взрослыми. Любое решение в жизни школы принимается на общих собраниях: от согласования обеденного меню до составления расписания, от разрешения личных конфликтов до выбора предметов для изучения; любую деталь обсуждают и регулируют коллективно, без принуждения и начальников. Мартин Луенго объясняет: «Они свободны, когда знают, чего хотят. Намного проще делать то, что говорят, чем быть свободными. Перекидывать ответственность на чужие плечи легко».

В связи с тем, что некоторые ученики вернулись с летних каникул со «склонностью к зависимости», как это называют взрослые, школа временно находится под *Mandado*, что приблизительно переводится как «получать распоряжения». Это исключительное положение иногда применяется к отдельным ученикам, но сейчас оно касается всей школы. Учащиеся попадают под *Mandado*, если создаётся впечатление, что

они больше не способны проявлять инициативу и спрашивают авторитетных лиц (взрослых), что им делать. В этом режиме работники школы действительно дают учащимся указания. Это исключительное положение действует, пока учащиеся не решат созвать собрание, чтобы обсудить, достигли ли они необходимого уровня свободы и ответственности. Если все сходятся в том, что *Mandado* можно отменить, школа возвращается к обычной жизни, и больше никто не указывает никому, что делать. «Им необходимо переосмыслить свои анархические ценности, — подводит итог Мартин Луенго. — Это длится недолго. Никому не нравится подчиняться всё время. Но если они хотят быть свободными, им нужно бороться за это».

На следующее утро мы отправляемся в школу к 9:30 и ждём, когда придут дети. Подъезжает школьный автобус: длинный, белый, блестящий, новый. Наружу выпали дети. Ребята постарше выходят из автобуса за ручку с младшими, сопровождая их до школьного двора; там дети гладят двух ленивых школьных собак, а затем их поцелуями встречают взрослые. Самые маленькие — от полутора до пяти лет — отправляются в детсадовское крыло; старшие идут в главное здание или стоят у входа, мы остаёмся с ними.

Начинается суматоха — дети разбегаются в разные стороны, чтобы присоединиться к своим «рабочим группам». Мы следуем за группой поваров: семеро детей разного возраста, от пяти до шестнадцати, идут на кухню, надевают белые фартуки и принимаются готовить еду на сегодня. Снаружи пара ребят раскачивается на трапедии, прикрепленной к старому кривому кипарису, но остальные заняты: кто-то полет сорняки в огороде, кто-то убирает кабинеты длинными метлами. Несмотря на *Mandado* кажется, что никто не даёт никому указаний. По всему зданию наблюдается постоянный поток и движение энергичных детей, справляющихся с делами без контроля учителей или даже школьных звонков. В школе действительно нет звонков! И вообще единственные часы — это маленький пластиковый будильник в углу кухни, где повара болтают за приготовлением завтрака. Все при деле: старшие дети и один взрослый присматривают за младшими, ведь даже пятилетние орудут огромными ножами, усердно нарезают помидоры, и помешивают промышленные котлы.

Каждую пятницу рабочая группа, ответственная за питание на следующую неделю, собирается, чтобы организовать приготовление пищи на 60 человек. В эту группу входят дети от шести до тринадцати лет, один человек из них её возглавляет. Группа сама составляет меню на каждый день, однако делает это в присутствии преподавателя, который даёт советы по вопросам питательности и сбалансированности рациона. Каждый ребёнок предлагает идею для блюда, и её обсуждают и согласуют. Если у кого-то день рождения, этот человек имеет право без обсуждения выбрать меню на день. Когда меню составлено, дети проверяют, какие продукты есть в складских шкафах. Как только списки готовы, дети, вооружённые специально разработанными бланками, решают, кто будет звонить оптовым поставщикам для заказа провизии на неделю, и начинается готовка. На следующей неделе заступает другая группа.

«Пойдём, пора за работу, Ману», — зовёт Карлос с кухни. Хоть ему всего семь и он не выступает формальным координатором группы, обязанности которого выполняет тринадцатилетний Араи, Карлос способен увидеть, что необходимо сделать, и может мягко отвлечь своего друга от игры обратно на кухню. В это время трое других детей,

которым не больше девяти лет, обходят всю школу с ручкой и листом, расспрашивая каждого, кто сколько яиц хочет на обед. Они скачут вверх по деревянной лестнице мимо постера 1930-х годов в рамке: «Если тиран не выращивает пшеницу, почему ты требуешь хлеба?»

Еда в Пайдейе рассматривается как ключевой аспект процесса социализации. Это не только простейший повод действовать сообща и выстраивать отношения: получая возможность самостоятельно выбирать еду и готовить, дети учатся быть более независимыми и полагаться на себя.

Дошколята первые в очереди на завтрак. Они приходят, держась за руки, в сопровождении взрослого. Один пятилетний и двое трёхлетних детей начинают накрывать столики для двадцати трёх детей из детсадовской группы.

Ценности — основа педагогики

На белых стенах столовой по соседству наклеены разноцветные листочки с цитатами и высказываниями. Есть там и знаменитое изречение Прудона: «Иметь государство — значит постоянно находиться под наблюдением, подвергаться беспрестанному надзору, шпионажу, управлению, организации, значит быть под лупой, под чьим-то неустанно оценивающим оком, строиться по ранжиру, быть под началом кого-то, значит быть регламентированным и жить в страхе перед цензурой...» (1851).

Нет такой школы, государственной или любой другой, которая не распространяла бы определённых ценностей. Государственные школы успешно справляются с ролью конвейера по воспроизводству капиталистических ценностей [Giroux 1984, 1987]. Ещё в XVIII веке философ Уильям Годвин называл правительство и образование главными элементами власти. Он утверждал, что, поскольку управление зависит от согласия «управляемых», образование — это самая важная арена политической борьбы, ведь именно с его помощью можно сформировать образ мысли человека. В 1793 году, как только начались дискуссии о повсеместном введении государственного образования, он составил программу школы, в которой упразднялся авторитет и на первый план выходила самостоятельность ребёнка. Годвин предчувствовал, что если государство приберёт к своим рукам образование, «правительство не преминет поставить образование себе на службу, чтобы усилить своё влияние и закрепить свои институты» (1793).

Его слова можно назвать пророческими. Сегодня господствующие ценности современного мира — индивидуализм, конкуренция и принятие иерархической власти — тонко навязываются в школах [Whitty & Young 1976; Giroux 1988]. Ценностям этим совсем не обязательно входить в официальный государственный учебный план: они внедряются с помощью условий обучения и того, как школы функционируют. Это «скрытый» учебный план, в нём негласные ценности и приоритеты навязываются на бессознательном уровне. Это не откровенная идеологическая обработка, а подспудное влияние, проистекающее из организации школьных будней и школьной структуры, отношений между учеником и учителем, устройства классов, системы управления школой, системы поощрений и наказаний и т. д. Учителя каждый день твердят, что важны только определённые достижения; зубрёжка важнее

практических навыков; ценности среднего класса лучше ценностей рабочего класса; соблюдение законов — хорошо, несоблюдение — плохо; одни профессии важнее других; вклад в общество поощряется, критика — не приветствуется [Postman & Weingartner 1969]. Несмотря на долгую традицию анархических педагогических идей и практик [Bakunin 1969; Suissa 2010], многие из которых в конечном счёте прижились в массовом образовании, в педагогической теории и истории о них упоминают очень редко.

«Детей нужно приучать повиноваться и думать в соответствии с управляющими нами социальными догмами», — писал испанский анархист и педагог Франсиско Феррер [Spring 1998: 23], описывая испанские церковные школы первого десятилетия XX века. В его Escuela Moderna (Современной школе), свободной от религиозного влияния, всё было нацелено скорее на «раскрепощение, нежели на попытку загнать в рамки» [Avrich 2006: 192]. Это был процесс саморазвития, благодаря которому уникальность каждого ребёнка подпитывали и развивали, а не подавляли или подгоняли под шаблоны. Идеи Франсиско Феррера получили широкое распространение после всеобщего осуждения его ареста по обвинению в руководстве антивоенным восстанием в Каталонии в 1909-м и последующего расстрела. В результате в Испании появилось 48 школ, основанных на идеях Феррера, а в мире — и того больше [Avrich 2006]. Идея того, что образование может быть средством освобождения от гнёта власти, а не способом создания рабов государства, начала набирать популярность. Сам Феррер вдохновлялся идеями ранних анархистских экспериментов во Франции. Таким был государственный сиротский дом Прево близ Сампюи, где воплощались в жизнь идеи интегрального обучения Поля Робена, направленные на всестороннее развитие личности ребёнка — физическое, интеллектуальное и нравственное. Именно там впервые вместе обучались мальчики и девочки, что было неслыханно для того времени [Demeulenaere-Douyère 2003]. Другим примером служила независимая школа Ля Руш, финансировавшаяся кооперативной фермой по производству мёда.

Анархисты в принципе считают идею власти учителей над учениками и существование системы иерархического обучения, где знание вдалбливается в безмолвных и послушных учеников, воплощением зла [Avrich 2006]. Несмотря на эволюцию методики преподавания в XX веке и последние тренды так называемого «лично ориентированного обучения» [Rogers 1983a, 1983b], структура большинства школ остаётся прежней. Именно учитель решает, когда и где происходит «лично ориентированное обучение» и что именно ученик будет изучать. Ученик же подчиняется решениям «сверху». Дети учатся не для собственного развития, а для повиновения другим. По словам примитивиста Деррика Дженсена [Jensen 2000], в их сознании укореняется основная идея нашей культуры: «навязывание другим наших собственных интересов не только приемлемо, но и желательно, и необходимо» [там же: 242]. Они проводят по шесть часов в день в течение двенадцати лет в месте, где фактически не имеют права высказываться ни по одному вопросу, где всё, что им известно, — это жить под диктовку, и привыкают считать абсолютную пассивность естественным явлением, и мысль о неотвратимости подчинения глубоко укореняется в детском подсознании. Это идеальная подготовка к ожидающему их потребительскому будущему [Giroux 2000].

***Asambleas*: основа самоуправления в Пайдейе**

Примечание к заголовку: *Asambleas* (28) ...

“Religión fuera de la escuela!” («Вышвырнем религию из школ!») — написано на красно-чёрной наклейке на огромной двустворчатой дубовой двери вестибюля школы. По деревянной лестнице вверх и вниз бегают дети, и топот их ног разносится по зданию. К нам подбегает высокая худая шестнадцатилетняя девушка, её овальное лицо усыпано веснушками и обрамлено огромными изогнутыми серёжками, издающими приятный звон. Мы целуемся, и она представляется Харой. Она переводит дыхание и говорит: «У меня только что был коллективный труд. Мы там готовим, прибираемся, ну и так далее. Давайте я расскажу вам о нашем расписании». Она подводит нас к пробковой доске для объявлений в дальнем конце вестибюля. Пожелтевшие открытки времён революции 1936 года с изображением трамваев НКТ (29) соседствуют с цветными списками групп для семинарских занятий и расписаниями, разрисованными мелками.

«После коллективного труда у нас завтрак. Потом, с 11:15 до 14:00, у нас либо собрание, либо семинар, потом у нас свободное время до обеда в 15:00, если на этой неделе мы не в группе по готовке. Потом у нас коллективный труд до четырёх, сорок пять минут семинара и, наконец, чай, после которого мы идём по домам». Тут Хара понимает, что она доминирует в разговоре и поворачивается к своему однокласснику Мануэлю, скромному прыщавому парню. Она приглашает его продолжить рассказ. Расписания составляются на *asambleas*. Перед каждым новым семестром собирается общая *asamblea* (30), чтобы обсудить, как прошёл предыдущий, решить, какие предметы ученики хотели бы изучать на семинарах (так предпочитают в школе называть «уроки»), в какие рабочие группы они хотели бы войти и как должно быть составлено расписание.

В «старшей» школе здесь четыре возрастные группы, у каждой есть своё название и учебный класс. «Крутая группа» — от пяти до семи лет, «торнадо» — от семи до восьми, «первая группа» — от девяти до одиннадцати, и «вторая» — от двенадцати до пятнадцати лет.

Когда мы спрашиваем Лали, одну из взрослых, можно ли нам посетить семинар, она резко отвечает: «Спрашивайте не меня, а детей!» Смущаясь от совершённой ошибки, мы подходим к двери класса, заполненного десятилетними ребятами. Среди множества смуглых испанцев выделяется светловолосый мальчик с голубыми глазами. На английском языке с заметным йоркширским акцентом он приглашает нас войти. В Мериде он живёт два года. Сначала он ходил в государственную школу, но там ему плохо давался испанский, потому что большую часть дня он молча сидел в классе и слушал непонятные слова, и общаться мог только на площадке. В Пайдейе он очень быстро стал билингвом. Благодаря детским разговорам школа не просто процветает, но и управляется ими во время обсуждений на *asamblea*.

Общая *asamblea* — сердце школьной жизни. На ней присутствуют и дети, и взрослые; фасилитируют её дети. Именно здесь принимается каждое решение, определяющее жизнь школы. Даже в дошкольном отделении день начинается с собрания, которое фасилитируют четырёх- и пятилетние ребята. Глядя на наши удивлённые лица, Аугусто, единственный взрослый мужчина в школе, объясняет: «Они действи-

тельно это делают, едва ли не лучше старших, поскольку они действительно серьёзно относятся к делу. Самые маленькие ребята, которые ещё не могут говорить, конечно же, не участвуют в принятии решений, но они знают, что *asamblea* — это такое время, когда надо сидеть тихо и слушать». В начальной и основной школах работе *asambleas* помогают несколько «комиссий», которые следят за происходящим. Это зеркала, отражающие работу школы. Они предоставляют информацию и её анализ на общей *asamblea*; их состав меняется раз в две недели. В комиссию входят от двух до четырёх человек, которым приходится заполнять сложные таблицы. Крис объясняет, что он состоит в «комиссии по решению проблем»: «Я должен следить за возникающими проблемами и конфликтами... Если мы видим проблему, мы идём и стараемся помочь, если мы не можем решить её на месте, то созываем *asamblea*». Существуют комиссии по наблюдению за школьным автобусом, контролю над учебными материалами и даже «комиссия по ценностям», члены которой наблюдают за тем, как соблюдаются ценности равенства, справедливости, солидарности, свободы, ненасилия, культуры и счастья.

Ненасильственное решение конфликтов

Из открытой двери класса выходит дюжина ребят не старше семи лет. «Пабло укусил меня, мы должны провести *asamblea!*» — заявляет Мигель, пока они ведут новичка Пабло в главный зал. Они находят уголок и садятся кругом на полу. Все говорят, ожесточённо жестикулируя руками. Адриана, чрезвычайно уверенная в себе семилетняя девочка, вырывает из своей тетради листок и чертит на нём две колонки: одну для имён выступающих, другую — для предложений. Она начинает фасилитировать. Гул затихает. Дети по очереди поднимают руки. Мигель спокойно объясняет ситуацию: «Пабло схватил мою рабочую тетрадь, а потом укусил меня». Другие дети описывают события по-своему. Большинство из них кажутся совершенно спокойными, в Пайдеие это обычный способ разрешения конфликтов. Однако Пабло ведёт себя иначе; он напряжён, расстроен, ёрзает. «Почему Мигель созвал собрание, когда я ничего не сделал?» — кричит он. Он не ждёт, пока фасилитатор даст ему возможность высказаться. Это едва ли удивительно: в отличие от многих детей, которые участвуют в собраниях с момента поступления в школу в полтора года, Пабло приехал сюда две недели назад. Ненасильственное решение конфликтов составляет ключевую часть учебного плана Пайдеи, той, которую дети постигают скорее на практике, чем на «уроках гражданственности».

В конце концов приходит Лали: она услышала, что Пабло говорит без очереди, и решила подойти. «Я хотел взглянуть на рисунок Мигеля... он не дал мне. Но не кусал я его...», — протестует Пабло. Мигель демонстрирует всем следы укуса на руке. Дети внимательно изучают его, затем один из них понимает, что можно понять, кто кого укусил, по следу зубов. Внезапно они начинают кусать свои собственные руки, чтобы понять, какой след оставляют их зубы. Однако след укуса на руке Мигеля, как кажется, не совпадает со следом, оставленным зубами Пабло. «Уж не сами ли ты себя укусил?» — поднимает брови Лали, но Мигель невинно качает головой. Лали объясняет ребятам: «Пабло, ты не можешь заставлять кого-либо показывать тебе

рисунок. Если твой друг говорит, что он не хочет, чтобы ты что-то делал, не делай». Она поворачивается к Мигелю: «А тебе следует помочь Пабло, если ты видишь, что он заставляет кого-то что-то делать». Впрочем, она даёт возможность Адриане сыграть её роль фасилитаторки. «Я предлагаю исключить Пабло из „Торнадо“, — говорит Карлос. Кто-то ещё предлагает временно исключить Пабло из жизни коллектива. «Я думаю иначе, — говорит Лали. — Пабло — новенький, и ему следует научиться вести себя по-другому. Как же он может измениться вне группы? Проблема не в его группе, а в нём. Группе следует помочь ему, а ему следует уважать группу». Адриана резюмирует поступившие предложения, по каждому из них проводится голосование, дети поднимают руки, Адриана считает и записывает результаты. Предложение Лали поддержали все за исключением воздержавшегося Мигеля.

Таким образом, обучение в Пайдейе — это не просто получение абстрактных знаний — дат, фактов, арифметики — а поощрение иного способа жизни в мире, развитие чувств и углубление способностей взаимодействия со своим и чужим потенциалом. Семь ценностей школы задают ясное и динамичное направление. Эти глубоко человеческие принципы — очевидная основа учебного плана здесь, в отличие от «скрытого учебного плана» в государственных школах. На них постоянно ссылаются, анализируют и размышляют; они — база школьной культуры.

Все ценности — солидарности, справедливости, свободы и ненасилия — нацелены на разрешение конфликта при помощи диалога, и это ключ к пониманию школьной культуры. Ребёнка исключают лишь в том случае, если он постоянно прибегает к насилию. Ценность, называемая «культурой», заключается в приобретении навыков самостоятельного восприятия мира. Что касается «счастья», то оно рассматривается как нечто большее, чем ценность, как сумма ценностей. Однако Мартин Луенго объяснила нам: «Это не получение всего, что хочешь, а достижение эмоциональной зрелости и устойчивости. Это значит „быть“, а не „иметь“».

Педагоги честно признают, что достичь «равенства», главной цели Пайдейи [Martin Luengo 2006: 111], оказалось сложнее всего. Эта трудность уже вылилась в одну из наиболее противоречивых практик Пайдейи: студентам не разрешается заниматься внеклассной деятельностью, чтобы облегчить влияние социальных привилегий и процесса усвоения культурного капитала [Bourdieu 1990].

Открытый урок

Семинар по истории в полном разгаре. «Мне нравится история, — говорит нам Крис. — Особенно период правления Наполеона, ведь мы должны учиться на ошибках прошлого, чтобы не повторять их». Он выбрал этот предмет на общей *asamblea*, где преподаватели обычно предлагают дюжину различных семинаров, а группы учеников сообща выбирают по пять предметов, которые они хотели бы изучать. Группа Криса выбрала историю, английский, мировую экономику, грамматику и искусство.

Окна распахнуты, и до нас доносится запах готовящихся блюд. На задней стенке в классе висит грифельная доска, но перед ней нет учителя. Взрослых вообще нигде не видно. Полдюжины учеников сидят лицом друг к другу за стоящими кругом

партами, каждый занимается своим делом. Некоторые старательно конспектируют или заполняют рабочие тетради, пока другие болтают за их спинами. Крис то и дело встаёт, чтобы взять книги с полки. Антон только что метко запустил резинкой в голову одноклассника. Ибан просит Мигеля помочь: «У меня не получается. Я не понимаю». Мигель наклоняется, чтобы объяснить. Ибан начинает строчить в своей тетради, но спустя некоторое время он опять сбит с толку. «Дай карандаш, Мигель». Он тянется через парту. «Нет, я занят», — раздражённо отвечает Мигель. «Ох, Ибан, будь потише», — умоляет Антон.

Несмотря на атмосферу легкого хаоса, учёба, по-видимому, не страдает: здесь гордятся отличными результатами выпускных экзаменов. Школа не полностью признана государством, и, следовательно, ученики не могут сдавать выпускные экзамены в ней, им приходится заканчивать соседнюю школу.

Мимоходом в класс заглядывает Пепа: «Если вы закончили работу, я могу проверить её». Ибан устремляется к двери, а Антон достаёт свою рабочую тетрадь. «Ммм... Проблемы с грамматикой, прямо как в прошлом году», — говорит она и уходит в другой класс. «Вот дерьмо, — ворчит Антон, комкая свой листик. — Придётся всё переделывать».

Мы спрашиваем детей, что же мотивирует их заниматься без принуждения. Крис и Антон объясняют, что все ученики заполняют и подписывают особые «обязательства», где перечислены личные обязательства, которые они собираются выполнить, и дата, к которой они обязуются справиться с ними [напр. Martin Luengo 2006: 506]. Обязательства включают в себя выполнение проектов, заданий и коллективной работы, практику анархических ценностей и внутреннюю работу над собой. В конце семестра они совместно оценивают обязательства друг друга. Если *asamblea* считает, что кто-либо не выполнил их должным образом, то их переводят под *Mandando*. Они также обязуются выполнить «интеллектуальную работу». Это совершенно независимый проект по теме на их выбор. Крис решил сделать проект по Римской империи. Через две недели он представит его группе. Он не получит никакой оценки, поскольку итогового оценивания не существует. Но в конце семестра он примет участие в *La Prueba Larga* (то есть в большом экзамене): тщательном созидательном оценивании один на один с преподавателем в кабинете Мартин Луенго. Целостная оценка развития ребенка учитывает всё, от двигательной координации до умения считать, от черт характера до стиля взаимодействия на *asamblea*, от темперамента до дикции, от творческих склонностей до отношения к еде, от эмоциональных качеств до социальных навыков, от понимания истории до физического развития. Все эти черты заносятся в сложные психопедагогические таблицы [Martin Luengo 2006: 366–508], демонстрирующие тщательность педагогической методологии Пайдейи.

Наказания и восстания

Хара приводит нас в кабинет Пепы. Его стены обклеены политическими плакатами, один из них гласит: «Если бороться за лучший мир значит быть террористом, то я — террорист». Тонконогая девчонка запрыгивает на огромный усыпанный бумагами стол. «Это кабинет директрисы», — задорно улыбается она. — Забавно, что

большинство жителей Мерида не понимают этого места, они думают, что это либо интернат, либо психушка. Они не верят, что здесь чему-то учатся. Но многие друзья завидуют нам, ведь у нас нет никаких экзаменов и завалов». Мы спрашиваем, есть ли в школе какие-то наказания. «Главное наказание — быть исключённым из коллективной жизни, делать всё самому, есть и учиться без своих друзей. Иногда приходится целый день готовить. Однажды я две недели провела в этом кабинете, никому не разрешалось приходить ко мне, но приходили же! — ухмыляется она. — Когда ты решаешься вернуться, то идёшь на *asamblea* и объясняешь, что поняла, почему была наказана, и обдумала то, что натворила». Она задумчиво разглядывает потолок. «Знаешь, можно понять, изменился ли человек. На *asamblea* видно, действительно ли человек поразмышлял над своим поведением. Затем все решают, вернуться ли тебе из изоляции или нет, иногда назначают испытательный срок... Думаю, это справедливое наказание».

Сначала в памяти всплыли образы маоистских ритуалов самокритики и признания собственных ошибок, но они развеялись сразу, как только стал понятен упор на ответственность как коллективную и индивидуальную ценность вкупе с постоянными попытками уничтожить все проявления авторитаризма. Более того, на последовательность антиавторитарного подхода Пайдеи указывает примечательное событие. Действительно, как и можно ожидать от анархической школы, здесь были восстания учеников. Самое серьёзное произошло пять лет назад, когда дети исключили из школы всех взрослых и управляли ей сами. Как можно догадаться, это произошло во время *asamblea*. Большую часть дня передвижение по школе не ограничено, можно спокойно ходить из класса в класс. Едва ли можно увидеть закрытую дверь. Но существует жёсткое правило, запрещающее покидать *asamblea* без разрешения фасилитатора.

«Однажды во время *asamblea*, — с упоением рассказывает Хара, — мы вопили и кричали друга на друга. Пепа жутко рассердилась и хлопнула дверью. Остальные взрослые ушли вслед за ней. Дети и решили, что раз они не спросили разрешения у фасилитатора, то всех их следует исключить. Взрослые согласились с этим. Они проводили время за чтением и игрой в карты, присматривая лишь за малышами. Все старшие дети были вынуждены взвалить на себя обязанности взрослых, проверять работы друг друга и тому подобное, но оказалось, что у них не остаётся времени на собственные дела. Неделю спустя мы поняли, что это непродуктивно». Дети позвали взрослых на *asamblea*, извинились и попросили их вернуться; управлять школой без взрослых оказалось слишком хлопотно! «Кому бы я это ни рассказывала, мне не верят», — говорит Хара.

Постоянное развитие и эксперименты

Большинство школ — ледяные дворцы спокойствия. Каждый семестр похож на предыдущий, расписание не меняется. Люди постоянно в напряжении. Лишь изредка огонь волнений плавит лёд устоявшихся порядков, но власти быстро тушат его. Атмосфера в Пайдеи совершенно иная. Непрерывно движутся не только дети в здании школы, но и сама её структура, которая органически развивается и моди-

фицируется. Всё — расписания, темы для обсуждения, рабочие группы — постоянно обсуждается, перерабатывается, подгоняется и приспособляется с учётом текущей ситуации и потребностей учеников. Неизменны лишь анархические ценности и моральные принципы, всё остальное может быть изменено при помощи *asamblea*. Может показаться, что эти постоянные изменения контрпродуктивны для процесса обучения, поскольку дестабилизируют его, но для преподавателей-анархистов важнее всего — поощрять интерактивные эксперименты. Обучение — это непрерывный процесс взаимодействия преподавателя и ученика, основанный на свободе воли. Роль анархического образования заключается в воспитании свободы воли не просто ради использования этой свободы, а потому что свобода воли видится как катализатор качественного обучения, и обучение тому, как учиться — это большой шаг к автономии.

Путь к современной Пайдеје был тернист, её история полна потрясений. Она была основана после того, как схожий эксперимент трёх женщин из коллектива Пайдеји в Фрехеналь-де-ла-Сьерра свернули по указанию правых властей. Школа всегда была кооперативом, в котором состояли родители, сторонники проекта и преподаватели. За эти годы случались и внутренние разногласия, и заговоры родителей, и даже попытки отказаться от принципа самоуправления. Основные трудности вызывали те родители, которые не понимали разницы между продвинутой и по-настоящему свободной школой. Основатели видели Пайдеју не как альтернативу стандартному школьному образованию, а, по сути, как радикальную критику всего, что обычно входит в понятие школы. По словам Мартина Луенго, некоторые родители хотели превратить Пайдеју в «школу для буржуазии». «Им была нужна педагогика, а не идеология», — возмущалась она.

Школа пережила трудности тех лет благодаря непрерывным изменениям, развитию и борьбе. Практически ничего не остаётся неизменным, и упор анархистов на постоянное экспериментирование — ключ к пониманию долголетия школы. Но, судя по слегка запущенному виду строений и интерьера, денег постоянно не хватает. Ежемесячная плата размером в 545 евро за учащегося идёт на уход за школой, ренту, школьный автобус, блюда и материалы; оставшееся отходит коллективу. Если семья не в состоянии платить, то с ней договариваются об оплате в рассрочку; существует фонд солидарности для оплаты обучения, который пополняется более состоятельными родителями.

Следовательно, зарплаты здесь очень низкие, что вынуждает Глорию, одну из взрослых, преподавать и в местной государственной школе. Для неё это бесценная возможность сравнивать две педагогические системы. На наш вопрос, является ли анархическая школа островом, она решительно отвечает: «Нет. Это полная противоположность острову, — говорит она, — потому что здесь живут люди, умеющие критически мыслить, они могут бросить вызов миру. В государственной системе критика отсутствует. Всё основывается на доминировании и власти преподавателей над учениками, старших учеников над младшими, администрации над учителями. Так много уровней власти и никакой любви. Вот что можно назвать островом, так это каждого ребёнка, дети — маленькие индивидуалистические островки».

Главное для Глории — любовь. «В государственной школе учителя не любят детей; по сути, ученики воспринимаются как враги, и главной задачей становится их

приручение». Также она считает, что раннее начало школьного образования негативно действует на детей. «В возрасте пяти или шести лет, в момент поступления в начальную школу, дети резко переходят от ситуации, когда они учатся при помощи общения и игры, к тому, что им приходится сидеть и молчать (чего можно достичь только страхом, наказанием и властью)».

Она пытается применять методы анархической педагогики в государственной системе, но это сложно: «Детей это сбивает с толку; внезапно им разрешают говорить, совещаться, критиковать. Я использую *asamblea* во время своих занятий, но другие учителя решительно против этого, они напуганы. Родители сначала думали, что это потеря времени, особенно когда дети считали разрешение конфликта более важным делом, чем математика или языки, но теперь они уже поняли, что это того стоило».

Жизнь после Пайдейи

Мы укрываемся от палящего полуденного солнца на краю игровой площадки и болтаем с Лорой и Джоанной, выпускницами школы. Обеим по восемнадцать, на обеих — обтягивающие белые джинсы и топы; они излучают спокойную уверенность в себе. «Я прихожу сюда после занятий, иногда каждый день», — говорит Лора, глядя на нас большими карими глазами, обрамлёнными небрежно уложенными волосами. И она, и Джоанна учатся в местном *instituto* (средней школе) и готовятся к выпускным экзаменам, но всё ещё чувствуют привязанность к Пайдейе. «Это скорее не школа, а семья, — объясняет Лора. — Люди ответственны друг перед другом; все помогают друг другу».

«Сложнее всего здесь работать над собой, заставлять себя, — вмешивается Джоанна. — В конце концов это стоит того, чтобы попасть куда-либо. С другой стороны, — добавляет она с ноткой грусти в голосе, — сложно уходить отсюда».

Нам интересно, чувствуется ли разница между свободой Пайдейи и строгостью государственных учреждений. Способно ли альтернативное образование адекватно подготовить учащихся к «реальному» миру. «Во-первых, мы сидим друг за другом, а не в кружках, — непонимающе разводит руками Лора. — Неприятно сидеть в классе и не видеть своих друзей... Сильно различаются взаимоотношения учителей и учеников, да и в среде учеников тоже; зачастую ощущается, что общение ультрамаскулинное. Кажется, парни всё время кричат и указывают другим, что им делать. И они везде используют мужской род вместо @ (31)!» Несмотря на такие неувязки, девушки уверены, что образование, полученное в Пайдейе, дало им хорошую базу, особенно благодаря тому, что их научили тому, как учиться. Это большое преимущество перед другими школьниками, которые, как кажется, не могут или не хотят учиться, если их не заставляют и не принуждают.

Нас впечатлила зрелость Лоры и Джоанны, но мы не можем не задаться вопросом, почему так мало выпускников Пайдейи стали «активистами»; нам не известен ни один случай, что кажется абсолютно нелогичным. Встроена ли школа в социальные движения, или она просто создаёт свободных детей, которые в итоге будут атомизированными индивидами, работающими в капиталистическом обществе? Действительно ли эти молодые взрослые, воспитанные на идеях анархизма, хотят

радикальных перемен? Или, как писал, жёстко критикуя современный анархизм, политический философ и социальный эколог Мюррей Букчин, «они избегают любого серьёзного участия в организованной и программно единой борьбе с существующим порядком?» [Bookchin 1995: 58]. Но их точно нельзя назвать «анархистами образа жизни». Последние с головой погружаются в субкультуры, практикуют «обречённый анархо-индивидуализм» с «размытой идеей сопротивления», «оторванный от общественной сферы» [там же: 10].

Возможно, школа научила их маскировать приверженность к анархизму, работать лишь в своих сообществах, быть анархистами и анархистками в масках парикмахерш, почтальонов, психологов, учителей, адвокатов и медсестёр. Этим они отрицают разделение труда, возникающее, когда активисты выступают в роли экспертов по социальным переменам. Как показал в своём важнейшем эссе «Оставь активизм» (Give Up Activism) Эндрю Икс, «считать себя активистом — значит считать себя более привилегированным или продвинутым, чем остальные, в понимании необходимости социальных перемен, в знании того, как достичь их, видеть себя на острие борьбы за эти переменные». Активизм, объясняет он, не только воспроизводит капиталистическое разделение труда, но и способствует иерархизации, фетишизирует действие, самопожертвование и изолирует «активиста» от «нормальных людей». Чаще всего, пишет он, «активизм» препятствует реальным переменам. В конце концов, главное не то, как мы себя называем, но то, как мы ведём себя. Сама Мартин Луенго подтверждает это: «Мы не конвейер по производству анархистов, каждому ученику и каждой ученице следует выбрать свой собственный путь». С её точки зрения, идеальный ученик — это тот, кто «практикует анархию и ценности анархизма, где бы он ни был». «В Испании, — продолжает она, — многие юноши и девушки, тяготеющие к анархизму, на самом деле не понимают его ключевых идей, их привлекают насилие и бунт, они не проникаются настоящими ценностями. По сути, они олицетворяют именно то, что, с точки зрения государства, представляет собой анархизм: беспорядок и грязь. Если ты не можешь изменить свои мысли, ты ничего не изменишь. В Мериде учащиеся передают свои ценности другим, здесь свободнее мыслят, здесь больше либертарных объединений, сильная альтернативная культура. И... — она умолкает и озорно ухмыляется, — никто из учащихся не вступил в брак».

Заключение

В Пайдейе считают, что свободе и автономии нельзя научить, их необходимо испытать. Педагогика школы основана на том, что дарованная свобода создаёт индивидуалистическую идею свободы, распространённую в капиталистической культуре. Для педагогов Пайдейе свобода — это деятельный процесс, это искусство развития личностей, обладающих свободной волей вкупе с острым сознанием себя и других «я». Участвовать в самоуправлении и жить в сообществах реализующих себя личностей может лишь изменившаяся личность, глубоко понимающая себя [Clark 1984]. Дети учатся быть свободными, работая совместно для создания коллективных условий свободы; отсюда возникает не безграничная свобода, а то, что политический философ Алан Риттер [Ritter 1980] называет «общественной индивидуальностью». Посред-

ством доскональной, сильно теоретизированной и рефлексивной педагогической практики [Martin Luengo 1978, 1990, 1993, 2006] школа создаёт подобие механизма прямой обратной связи, где личная свобода и коллективная ответственность идут бок о бок и подталкивают друг друга в сторону ещё большей автономии.

Использованная литература

- Andrew X. (2001) 'Give up activism', *Do or Die: Voices from the Ecological Resistance*, 9.
- Avrich, P. (2006) *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Oakland: AK Press.
- Bakunin, M. (1869) 'Les endormeurs', *L'Égalité*, 26, June & 3, 10, 17, 24 July.
- Bookchin, M. (1995) 'Social anarchism or lifestyle anarchism: An unbridgeable chasm', *Social Anarchism or Lifestyle Anarchism: An Unbridgeable Chasm*, Oakland: A. K. Press. [Букчин М. Социальный анархизм или анархизм образа жизни. Самоопределение, 2013.]
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977) *La reproduction*, Paris: Ed. De Minuit. [Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.]
- Brémand, N. (1992) *Cempuis: Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry, 1880–1894*, Paris: ed. du ML
- Clark, J. (1984) *The Anarchist Moment: Reflections on Culture, Nature, and Power*, Montreal: Black Rose Books.
- Demeulenaere-Douyère, C. (2003) 'Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes', *Clio*, 18. <http://clio.revues.org/index615.html> (дата обращения: 07.08.2021).
- Giroux, H. (1988) *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2000) *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*, New York: Palgrave.
- Godwin, W. (1783) *An Account of the Seminary That Will Be Opened on Monday the Fourth Day of August, at Epsom in Surrey, For the Instruction of Twelve Pupils*, London: T. Cadell.
- Jensen, D. (2004) *A Language Older Than Words*, Vermont: Chelsea Green.
- Martín Luengo, J. (1978) *Fregenal de la Sierra: Una experiencia de escuela en libertad*, Madrid: Campo Abierto.
- Martín Luengo, J. (1990) *Desde nuestra escuela Paideia*, Móstoles: Madre Tierra.
- Martín Luengo, J. (1993) *La escuela de la anarquía*, Móstoles: Madre Tierra.
- Martín Luengo, J. (2006) *Paideia: 25 años de educación libertaria*, Manual teórico-práctico, Madrid: Ediciones Villakañeras-Colectivo Paideia.
- Martín Luengo, J. (1981) *Intento de educación antiautoritaria y psicomotriz en preescolar*, Mérida: S. I.
- Miller, R. (2002) *Free Schools, Free People: Education and Democracy After the 1960s*, New York: SUNY Press.

- Neill, A. (1960) *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York: Hart Publishing Company. [Нилл А. Школа Саммерхилл — воспитание свободой. М.: АСТ, 2014.]
- Pollin, B. R. (1962) *Education and Enlightenment in the Works of William Godwin*, New York: Las Americas.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1969) *Teaching as a Subversive Activity*, New York: Dell.
- Proudhon, P. J. (2004 [1851]) *General Idea of the Revolution in the Nineteenth Century*, Courier Dover Publications.
- Ritter, A. (1980) *Anarchism: A Theoretical Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1983a) 'As a teacher, can I be myself?' *Freedom to Learn For the '80s*, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. (1983b) 'The politics of education', *Freedom to Learn For the '80s*, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education*, London: George Allen and Goodwin.
- Spring, J. (1998) *A Primer on Libertarian Education*, Montreal: Black Rose Books.
- Suissa, J. (2010) *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*, Oakland: PM Press, 2010 [Указанное издание целиком составляет первую часть этой книги.]
- Whitty, G. & Young, M. (eds.) (1976) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton Books.

**Образование, организация,
освобождение: Народный
рабочий колледж и
Индустриальные рабочие мира**

Примечание к заголовку: (32)

Саку Пинта (33)

Введение

Образованию Индустриальные рабочие мира (ИРМ) всегда выделяли главную роль в деле освобождения рабочего класса. В 1927 году Уильям Ранта, один из авторов финноязычного журнала ИРМ «Тие Вапаутеэн» (Tie Vapauteen), писал в своей статье: «Первая звезда эмблемы ИРМ означает образование рабочего класса, вторая — его организацию, а третья — освобождение. Просвещённая группа сама себя организует, и организованная группа сама себя освобождает» [Ranta 1927: 7] (34).

С момента основания ИРМ в 1905 году в Чикаго «уоббли» (члены ИРМ) отстаивали идею «революционного индустриального юнионизма», которая выступала и как альтернатива господствовавшим объединениям по профессиям или ремёслам, и как форма организации, схожая с желаемым устройством экономики на основе самоуправления в посткапиталистическом обществе. ИРМ рассматривали формы объединений на основе профессиональных признаков не только как исключаящие, разделяющие и консервативные, но и как неэффективные и отсталые в борьбе с работодателями — отчасти из-за технологических изменений в процессе производства и вызванной ими «утраты квалификации» рабочей силы. «Уоббли» считали, что рабочим одной отрасли следует принадлежать к одному профсоюзу вне зависимости от этнической принадлежности, пола или конкретной роли в процессе производства. Объединение по отраслям увеличит мощь отдельного коллектива и его потенциал в повседневной борьбе за зарплаты, рабочее время и условия труда с чрезвычайно концентрированной властью работодателей, тем самым подготавливая почву для разрушения капитализма рабочим классом. В противоположность опоре на «официальные» бюрократические каналы решения проблем, упор делался на прямое экономическое действие [Kornbluh 2011: 33–64].

Прямое действие укрепляло радикализацию рабочих, узы солидарности в цехах, уверенность в коллективной борьбе и её действенность и тем самым закладывало либертарный и демократический фундамент нового общества, формируемого снизу; в то же время в профсоюзе подчёркивали значение распространения теории и революционных идей как чрезвычайно важных сопряжённых элементов. Традиционное образование при этом критиковалось, поскольку служило проводником буржуазных ценностей — патриотизма и унификации в системе, которая, по словам одного из «уоббли», служила тому, чтобы «приспособить человека к социальному порядку и научить уважать классовое деление общества на господ и рабов зарплаты» [цит. по Kornbluh 2011: 366]. Следовательно, образование рабочих должно было усилить классовое сознание, возникшее из-за прямых классовых конфликтов на работе, и не могло имитировать методы традиционной системы образования, так как это просто воссоздало бы нежелательные иерархии, присущие капиталистическим институтам. Поэтому необходимо было избегать строгого разделения на лидеров и ведомых, как и зубрёжки или авторитарных методов обучения как сдерживающих критическое и независимое мышление.

В работе Салерно Red November, Black November («Красный ноябрь, чёрный ноябрь»), вышедшей в 1989 году и посвящённой культуре ИРМ, описано одно из наиболее известных направлений работы в сфере образования рабочего класса. Салерно

писал, что «творчество (песни, карикатуры и стихи) стало критически важной формой и средством коммуникации между ИРМ и их членами» [Salerno 1989: 149]. Об этом подходе профсоюза к распространению революционных идей свидетельствует и знаменитый «Маленький красный песенник» ИРМ, который впервые был издан в 1909 году и с тех пор выдержал по меньшей мере 38 переизданий; в нём представлены «песни, раздувающие пламя недовольства». Пресса ИРМ и великое разнообразие брошюр, наряду с распространением идей посредством творчества, занимали ключевое место в организации самообразования рабочего класса; ту же роль играли коллективные пространства: зал ИРМ и «джунгли безработных» (35). Они служили пространствами обучения, критического осмысления и дискуссий (особенно первые три десятилетия XX века). Розмонт [2003] пишет, что зал ИРМ был центром радикальной культуры, «местом для встреч, читальней и пристанищем одновременно... альтернативой консервативным институтам — церкви, таверне, игорному дому, ипподрому и мужскому клубу» [там же: 33]. «Джунгли безработных» походили на зал собраний: воздух этих пространств был наэлектризован радикальными идеями, «исходившими из уст обездоленных рабов наёмного труда» [там же].

Самым крупным и устойчивым достижением ИРМ на ниве образования трудящихся был Народный рабочий колледж Tuöväen Opisto (далее — НРК) — созданное иммигрантами учреждение, которое было тесно связано с финскими сообществами рабочих на Верхнем Среднем Западе. Однако НРК был основан не как школа ИРМ. Его открыли в 1903 году в Миннеаполисе под названием Народный финский колледж и духовная семинария (Suomalainen Kansan Opisto ja Teologinen Seminaari) для того, чтобы проводить религиозное обучение, продвигать финский язык и культуру и предоставлять официальное либеральное образование новым иммигрантам. Нехватка учеников привела к тому, что в следующем 1904 году колледж переместился в Смитвилль, пригород города Дулут (также в штате Миннесота), где, как многие надеялись, он мог опереться на поддержку существенно более многочисленных сообществ финнов. В 1907-м (в тот год Западная федерация шахтёров организовала мощную забастовку на шахтах Месаби в Северной Миннесоте) трения по поводу религиозного наполнения учебного плана колледжа привели к расколу между радикально настроенными рабочими-финнами и более консервативными сотрудниками учреждения. В итоге колледж законным путём перешёл в распоряжение Финской социалистической федерации (ФСФ; фин. Suomalainen Sosialisti Järjestö) (36), когда та скупила его акции. В 1908-м колледж был переименован в НРК. Предметы, связанные с религией, уступили место курсам по истории социализма, эволюционному учению Дарвина и марксистской экономической теории. Но идеологической гармонии в НРК по-прежнему не было. В 1914 году ФСФ раскололась на радикальных левых, поддерживавших ИРМ и промышленный юнионизм, и на умеренных социал-демократов, поддерживавших Американскую федерацию труда (АФТ) и тезис о переходе к социализму посредством постепенного развития и парламентской борьбы (37). Многие местные отделения ФСФ, в том числе и связанные с колледжем, встали на сторону радикалов. По сути, все предшествовавшие расколу годы колледж поддерживал ИРМ, и именно поэтому некоторые умеренные лидеры ФСФ на востоке страны видели в нём лишь досадную помеху. Зачастую оппоненты студентов-радикалов уничижительно называли их *tussarit* (т. е. «разбойники» или «бандиты»); стоявшие на позициях

ИРМ студенты ничтоже сумняшеся стали называть этим словом друг друга. После организационного раскола ФСФ перестала финансово поддерживать НРК, и теперь уже независимая фракция, симпатизирующая ИРМ, оперативно скупила акции и приобрела школу.

Больше четверти века (с 1914 по 1941) НРК был трудовым колледжем, который предоставлял студентам жильё, был тесно связан с ИРМ и получал поддержку финнов, входивших в ИРМ. В главном трёхэтажном здании располагались аудитории, жилые студенческие комнаты, актовый зал, спортзал и библиотека; в небольшом флигеле находились отлично оборудованная кухня и столовая. Стоимость обучения, в которую включалась оплата за питание и проживание, составляла 39 \$ в месяц (что равняется примерно 500 \$ в 2012 году); за эти деньги студентов обучали навыкам, необходимым для организации профсоюза, управления инфраструктурой ИРМ, работы в многочисленных потребительских кооперативах Верхнего Среднего Запада, организации собственных СМИ и, наконец, для самоуправления в посткапиталистическом обществе. Обучение длилось пять месяцев, обычно с декабря по апрель. Колледж также предоставлял возможность заочного обучения тем, кто не мог проживать в НРК. За примерно четыре десятилетия работы колледжа, с учётом его различных перемен, его закончили от 1600 до 2000 студентов [Altenbaugh 1990: 136].

НРК стал наибольшим вкладом ИРМ в дело образования трудящихся, но история его описана мало; известно о нём только узким специалистам. Если говорить об уже опубликованных работах, следует отметить, что Оллила [1977] и Хайнила [1995] прекрасно осветили общеисторическую значимость НРК, а Костиайнен [1980] рассмотрел несколько основных спорных моментов и противоречий в ранний период колледжа. НРК также упоминается в нескольких работах левых финнов, живших в Америке [Wasatjerna 1957; Karni 1975; Ross 1977; Kivisto 1984]. Наиболее глубокий анализ деятельности НРК содержится в написанной на основе множества исторических источников книге Альтенбо *Education for Struggle* («Образование для борьбы») [1990]; в ней НРК, наряду с Бруквудским трудовым колледжем (Катона, Нью Йорк, 1921–1937) и Колледжем содружества (Мина, Арканзас, 1923–1940), рассматривается сквозь призму грамшианской социальной теории как «институция, специально созданная для противодействия гегемонии, для продвижения пролетарской культуры и для обучения кадров рабочего класса» [там же: 8].

Историю НРК ещё предстоит описать, но в наши задачи это не входит. Цель этой статьи — оценить значение НРК в период, связанный с ИРМ, уделив особое внимание 1920–1941 годам, чтобы пролить свет на некоторые зачастую игнорируемые аспекты деятельности колледжа. В первой части статьи будет рассмотрен исторический контекст: институции и идеологии финнов в североамериканской части ИРМ, основавших и поддерживавших НРК. Последующие части будут посвящены учебному плану НРК, студентам и преподавателям. Обратиться к примеру НРК и его вкладу в свободное образование хочется не только из исторического интереса. В 2006 году НРК возрождён как свободный образовательный проект главного отделения ИРМ в Городах-близнецах. В заключении, наряду с описанием современного НРК, будут оценены наследие и влияние этого колледжа, созданного рабочим классом. Если исторический НРК позволяет взглянуть на то, как удавалось функционировать

крупномасштабной самоуправляющейся образовательной институции рабочего класса, то современный НРК свидетельствует о необходимости развития подобных пространств освобождения и о важности таких попыток в наши дни.

Исторический контекст: Народный рабочий колледж и финские «уоббли»

Историю организованного участия финнов в ИРМ можно начать с 1914 года, с раскола в ФСФ. С политической точки зрения НРК в это время рассматривался по сути как учреждение левых социалистов, поскольку в нём открыто отстаивался революционный промышленный юнионизм ИРМ, но в то же время признавалась необходимость организации рабочего класса вокруг политической партии. Вскоре финны-сторонники ИРМ заняли открыто антипарламентские левые позиции и быстро стали самой большой иноязычной частью профсоюза. Костиаинен считал, что количество финнов в ИРМ колебалось на уровне 5000–10 000 в первые десятилетия XX века [Kostiainen 1976, section 5, para. 1], но комплексного анализа численности финнов в ИРМ до сих пор нет.

Во время чикагского съезда ИРМ в 1916 году представители колледжа высказывали желание наладить официальные связи между профсоюзом и НРК, но добиться этого не удалось. Однако съезд был примечателен тем, что выполнил последнее желание знаменитого мученика-рабочего Джо Хилла, сторонника ИРМ (он хотел, чтобы его тело кремировали, а прах развеяли на ветру), и в феврале 1917-го прах Хилла был развеян рядом с НРК, что с этого времени символически скрепило взаимоотношения профсоюза и колледжа. Четыре года спустя, 28 мая 1921 года, в заметке о съезде ИРМ в Чикаго, размещенной в *Industrialisti*, сообщалось, что профсоюз будет считать НРК своим колледжем; этим ратифицировалось решение съезда профсоюза лесозаготовительной промышленности о создании официальных связей между ИРМ и колледжем [Tietoja I. W.W. Liiton 13:sta Koventsonista 1921].

Информация из финских изданий ИРМ даёт возможность оценить численность финнов в профсоюзе, а также увидеть живую культуру рабочего класса, к которой эти издания принадлежали. Двумя самыми важными финскими печатными органами ИРМ были «Индустриалисти» (*Industrialisti*) и «Тие Вапаутеэн». «Индустриалисти» — это газета, издававшаяся на финском языке с 1917 по 1950 год, пять раз в неделю в 1950-е и один раз в неделю с 1960-х до прекращения выпуска в октябре 1975-го (38). Это единственная ежедневная газета в истории ИРМ и самая живучая из всех неанглоязычных газет ИРМ (39). В пору её расцвета, в начале 1920-х, её тираж достигал 10 тыс. экземпляров; её читали и в США, и в Канаде. «Индустриалисти» претендовал на звание самой крупной финноязычной газеты Америки того периода. «Тие Вапаутеэн» — это ежемесячный журнал, выходивший в 1918–1937 годах сначала в Нью-Йорке, а потом в Чикаго тиражом от 2500 до 6000 экземпляров. «Индустриалисти», наряду с немногочисленными ежегодными финскими публикациями ИРМ, выходил в Социалистическом издательстве рабочих (в Дулуте), принадлежавшем местному отделению ИРМ.

28 сентября 1927 года редакция «Индустриалисти» опубликовала адреса не менее двадцати восьми связанных с ИРМ финских объединений или групп [Yhdistysten ja Ryhmien Osotteita 1927], а в 1930 году аудитория газеты составляла примерно 9000 человек [Karni 1975a: 222]. К началу 1940-х количество связанных с газетой объединений упало, их осталось менее сорока, а тираж издания уменьшился до 6000 экземпляров [там же: 222]. Очаги поддержки ИРМ теплились в финских сообществах по всей Северной Америке; в их число входили Марксистский финский клуб в Детройте, Бьютский клуб финнов-рабочих, чикагский финский Агитационный комитет ИРМ и Объединение финских рабочих в Абердине. В середине 1920-х финские «уоббли» организовали в Канаде Канадскую лигу поддержки промышленного юнионизма (КЛПЮ; фин. STKL — Canadan Teollisuusunionisten Kannatus Liitto), которая выступала в качестве вспомогательной организации ИРМ в области культуры. КЛПЮ состояла преимущественно из радикально настроенных фермеров, работавших на малых хозяйствах (в основном — бывших шахтёров или лесорубов, попавших в чёрный список); они разделяли идеи союза, но не имели права быть его членами, так как владели земельной собственностью и не были наёмными рабочими. У КЛПЮ было не менее двадцати трёх отделений в Онтарио, Альберте и Британской Колумбии; ИРМ всегда ощущали их поддержку во время забастовок и иных мероприятий [Radforth 1987: 119–120]. В НРК училось много студентов из регионов, где действовала КЛПЮ, причём запад Великих озёр был главной опорой финской части ИРМ. Так что культурный и общественный контекст НРК следует поместить именно сюда.

Многие местные жители, чтобы поддержать НРК, собирали деньги, организовывали кружки и приобретали акции. Гаст Аакула, бывший преподаватель, вспоминал: «Более 30 000 акций уже было продано, и как только какая-нибудь группа преодолела порог в тысячу акций, ей присваивалось право голоса на ежегодной встрече акционеров колледжа» [Wasatjerna 1957: 230]. Ежегодно из числа держателей акций избирался совет директоров. Другим примером поддержки НРК была стипендиальная программа. Колледж выделял двух- или четырёхмесячные стипендии; средства на эту стипендию выручались либо от продажи лотерейных билетов в пользу колледжа, либо от продажи входных билетов на лотерею. Победители могли использовать эту стипендию сами, продать её кому-либо ещё или отдать друзьям [Altenbaugh 1990: 141]. На поддержку колледжа шли также деньги, вырученные во время гастролей театральной труппы НРК по США и Канаде весной или летом; в иные годы выручка театра могла покрывать «треть или половину дефицита годового бюджета колледжа» [Roediger 1993: 68].

Идеологически «уоббли»-финны не сильно отличались от своих товарищей по организации: они разделяли марксистский классовый анализ и материалистский взгляд на историю, а также совершенно не доверяли парламентской политике и стратегии захвата государственной власти. В ИРМ марксизм интерпретировали революционно, как ведущий к будущему наступлению коммунизма, под которым иногда понимали промышленную демократию или союз кооперативов, определявшиеся как «форма экономической организации, где частная и государственная собственность на средства производства заменена общественной собственностью; где уничтожены наёмный труд, экономическая эксплуатация, все привилегии и особые полномочия» [Väärä Tulkinta 1936]. Сильное влияние на ИРМ оказал теоретик анархо-коммунизма

Пётр Кропоткин (самый популярный мыслитель в среде «уоббли»-финнов). Его труд «Хлеб и воля» был переведён на финский в 1907 году (40), а цитаты из его произведений регулярно появлялись в финских изданиях ИРМ, в частности в «Тие Вапаутеэн», в ежегодном зимнем альманахе «Индустриалистин Йоулу» (Industrialistin Joulu) (и в летнем издании «Пунайнен Соихту» (Punainen Soihtu)). (Стоит упомянуть брошюру Кропоткина «К молодёжи», написанную им в 1880 году и распространявшуюся Издательством рабочих-социалистов. Позиции, с которых Кропоткин в этом тексте кратко обрисовал роль интеллектуалов и либертарного образования, близки НРК. Кропоткин призывал обладавших навыками и знаниями предложить свои услуги угнетённым, заявляя: «Знайте, что, если вы придёте не в качестве господ или учителей, — а в качестве товарищей по борьбе... тогда и только тогда вы начнёте жить полной жизнью, жизнью вполне разумной. Вы увидите, что каждое из сделанных вами усилий принесёт весьма быстрые и хорошие плоды» [Kropotkin 1880: 79] (41).

Знание — сила: учебный план НРК, 1920–1941 годы

В период работы с ИРМ колледж не проводил вступительных испытаний, и лишь один предмет в нём был обязательным — основы рабочего движения [Altenbaugh 1990: 99]. Так студент НРК описывал свой типичный день:

По утрам, после каши в столовой, мы делимся на три класса случайным образом. После этого нам дают кучу финских и английских существительных и глаголов, с которой мы играем, переводя с английского на финский и наоборот. Теперь мы готовы усвоить немного уобблизма (*tuplajuulaisuutta*). Иногда он подаётся под соусом истории американского рабочего класса, которая началась с прибытия Колумба и дошла до союза кооперативов «уоббли». Иногда мы изучаем направления международной социальной мысли, от древнегреческой философии до Вильсона и Ленина, Мартина Лютера и «Калле» Маркса. Потом мы наскоро перекусываем и мучаем себя чтением по-английски вслух. После этого мы час отдыхаем, болтая с Богдановым и «Калле» Марксом. Днём ответственные за жильё подсчитывают доходы и убытки, а те, кто обожает выступать и читать стихи, получают возможность проявить себя [Mukana ollut 1921].

Как минимум до второй половины 1930-х все курсы преподавались и на финском, и на английском, обычно на стандартном и продвинутом уровнях. В целом на все занятия в неделю уходило около 70 часов, вели их четыре преподавателя. Помимо основных курсов (истории рабочего класса, марксистской политэкономии, социологии, журналистики, промышленного юнионизма, обязанностей представителя ИРМ, коммерции и языков) преподавали и дополнительные, которые зачастую зависели от знаний преподавателя. Курс английского как иностранного удовлетворял запросы большинства финнов-студентов в ранние годы существования колледжа, ведь многие из них были эмигрантами в первом поколении; курсы, преподаваемые на финском, свидетельствовали о желании сохранить финский язык и культуру в среде эмигрантов второго и третьего поколений. Как минимум в течение одного, 1928/1929-го учебного года, Хьялмар Рейникайнен преподавал эсперанто; ранее преподавался также немецкий. Уделяли внимание переводу, для чего организовывали

специальные курсы. К примеру, в 1922/1923-м учебном году студенты работали над переводом с английского на финский текста Юстуса Эберта *The Evolution of Industrial Democracy* («Эволюция промышленной демократии»).

НРК предлагал практические курсы по бухгалтерскому делу, счетоводству и предпринимательской математике — главным образом для того, чтобы повысить квалификацию членов множества кооперативов Верхнего Среднего Запада, а также чтобы обучить менеджеров для рабочих организаций. В 1927 году Центр обмена между кооперативами (*Central Cooperative Exchange* — сеть кооперативов Верхнего Среднего Запада) вырос до 16 595 человек, распределённых по 60 обществам, «54 из которых были либо исключительно финскими, либо с преобладанием финнов. Лишь два общества были „американскими“» [Karni 1975a: 280]. В 1920-е и 1930-е годы эти кооперативы стали местом острых политических дискуссий, когда компартия предприняла организованную, но в итоге безуспешную попытку поставить их под свой контроль [Karni 1975b: 186–211]. Несмотря на то, что финские отделения ИРМ официально не рассматривали потребительские кооперативы как революционные институты, многие выдающиеся деятели финского кооперативного движения обучались в НРК и входили в радикальную фракцию [Karni 1975a: 223].

Историю рабочего движения обычно изучали по *History of Labor in the United States* («Истории рабочего движения в Соединённых Штатах»), написанной Джоном Р. Коммонсом и другими авторами, по публикациям ИРМ и иным материалам; часто проводили дискуссии о важных исторических вехах — к примеру, о Парижской коммуне или Хеймаркете. На протяжении всей истории колледжа «Капитал» Маркса был стандартным текстом для курсов политэкономии. Занятия по ораторскому мастерству были направлены на то, чтобы обучить людей навыкам эффективного убеждения в непростых ситуациях; преподаватели с опытом профсоюзного организатора вели курсы, включавшие в себя как принципы управления организацией, так и искусство быть делегатом или привлечения новых людей в профсоюз.

Самым новаторским и партиципаторным курсом в НРК были организуемые студентами «семинары по тактике»; их проводили днём по пятницам. Один из студентов так описал их: «Здесь тему для обсуждения предлагают студенты. Это всегда что-то про классовую борьбу и промышленный юнионизм, у каждого найдётся пара слов по этому поводу. Дискуссии обычно идут очень оживлённо, ведь сталкиваются столько мнений! Все вопросы мы обсуждаем досконально, с разных сторон. Эти занятия многое нам дают» [Tuövänen-Opiston Lukukausi 1923–1924]. В «Индустриалисти» регулярно появлялись, наряду с другими студенческими материалами, краткие пересказы таких дискуссий. А в редакции «Индустриалисти» в Дулуте студенты могли получить опыт выпуска ежедневной газеты.

Toverikunta: студсоюз НРК

«Семинары по тактике» — пример антиавторитарной педагогики и студенческого управления жизнью НРК. В колледже действовал студенческий союз, *toverikunta* («сообщество товарищей»). *Toverikunta* проводил свои собрания вечером по пятницам и был чрезвычайно важен для функционирования НРК. «Главным образом именно

студенты составляли учебный план, — замечал один историк. — Они могли свободно выбирать любые курсы». Студсоюз самостоятельно решал все конфликты и разбирался с нарушениями дисциплины и, «хотя его решения могли быть оспорены в совете директоров колледжа, едва ли этим кто-то пользовался» [Wasastjerna 1957: 228]. Союз также организовывал танцы, общественные мероприятия, театральные показы и спортивные соревнования. Бывший студент и преподаватель колледжа Таисто Луома заметил по поводу внеклассных мероприятий: «Нет-нет, Марксу усы мы не причёсывали, это уж точно» [Luoma 1938]. Студенты занимались спортом. В *toverikunta* была популярна фраза «в здоровом теле — здоровый дух».

С 1920-го по 1930-й среднее количество абитуриентов НРК колебалось на уровне 59 человек в год (42), больше всего абитуриентов было в 1920/21 учебном году — 94 человека, а меньше всего — в 1929/30-м — 40 студентов, при этом треть составляли те, кто когда-то уже учился здесь и теперь вернулся. Опираясь на статистическую информацию, доступную в ежегодном отчёте директора перед акционерами и размещённую в «Индустриалисти» (43) (хотя там нет среза по профессиям для 1923-го, 1926-го и 1928-го), можно сделать вывод, что примерно половину студентов на протяжении этого десятилетия составляли лесозаготовщики и шахтёры (по 25% каждая группа), и 16% были строителями. Остальные работали главным образом в общепите, сельском хозяйстве и судостроении. Около 75% студентов этого десятилетия, что неудивительно, были членами ИРМ; некоторые входили в Канадский большой профсоюз (44) и АФТ; были и «беспартийные» рабочие.

В 1931–1941 годах число студентов постепенно уменьшалось: средние цифры по приёму колебались в районе 34 человек, а в последний учебный год, 1940/41-й, поступило лишь 30 человек. В ежегодных отчётах директора за этот период, очевидно, по просьбе студентов, не затрагиваются организационные изменения. Примечательной тенденцией стало то, что, несмотря на тесную связь НРК и финских рабочих сообществ, в колледж стало поступать всё больше финнов, родившихся или выросших в США. В отчёте за 1932 год отмечается, что из 36 поступивших студентов 20 были носителями английского языка. В 1934 году директор Антти Витикайнен отметил в отчёте, что из 43 студентов 37 родились в США, и лишь двое из них не были финнами. Отчёт директора Карла Келлера за 1937 год говорит о том, что практически полностью отпала необходимость курсов английского. Год спустя, впервые в истории НРК, ни один курс социальных наук не преподавался на финском языке.

Несмотря на то, что статистическая информация отчётов директоров в «Индустриалисти» не всегда касалась вопросов гендера, на основе доступных сведений можно предположить, что девушки составляли менее четверти обучавшихся. Это довольно мало для профсоюза, пользовавшегося репутацией поборника гендерного равенства [Campbell 1998]. Самая известная выпускница колледжа — это Амелия Милка Саблич, известная как «Пламенная Милка». Дочь шахтёра-бунтаря, хорвата по происхождению, Саблич в девятнадцать лет стала одной из важнейших фигур во время проведённой ИРМ забастовки шахтёров-угольщиков в Колорадо в 1927 году. Эта забастовка печально известна как «первая колумбийская бойня»: полицейские тогда открыли огонь по бастующим рабочим в Серене, убив шесть человек и ранив несколько десятков [May & Myers 2005]. «Забастовка угольщиков в Колорадо, — пишет Корнблю [2011], — привнесла новые способы стачечной борьбы» [там же: 353].

Саблич и другие девушки и юноши помогали проводить пикеты и организовывать забастовку. Когда шахтёров арестовывали и увозили со столкновений, они использовали «караваны машин для того, чтобы информировать сообщества и призывать присоединиться к забастовке» [там же]. Её целеустремлённость, харизма и лидерские качества, проявленные во время забастовки и борьбы с нанятыми сторонниками компаний и пятинедельным заключением, получили широкое признание по всей стране и горячее одобрение товарищей по борьбе. После поездки по Штатам с выступлениями в поддержку бастующих шахтеров в феврале 1928 года Саблич поступила в НРК. В апреле 1928-го Саблич написала открытое письмо в «Индустриалисти», где высоко оценила работу колледжа и соединила необходимость образования рабочих с собственным опытом классово-борьбы:

Все пять недель в тринидадской тюрьме [в Колорадо] я наблюдала, что большинство наших товарищей-рабочих там проводят значительную часть времени за изучением и обсуждением забастовок, ИРМ и т. д. Я обнаружила, что опыт предыдущих забастовок и рабочего движения уже был зафиксирован в книгах, и оттуда можно почерпнуть подсказку к действию в любой ситуации.

После моего освобождения и поездки с речами по востоку страны я поняла, что если хочу стать настоящей «уоббли», то мне придётся уделить время учёбе. Что небогатый опыт стачечной борьбы — это ещё не всё, надо ещё прочесть пару-тройку книг, причём не просто так, а под руководством того, кто понимает связь между ними и современным рабочим движением.

[Sablich 1928]

Оллила [1977] рассказывает об учившихся в НРК ключевых членах ИРМ: это Аугуст Уэсли, Густ Аакула, Ивар Вапаа, Джордж Хьюмон, Фред Яаккола, Матти Кайну и Джек Уянен. Последний, например, был редактором «Индустриалисти» на протяжении последних её двадцати двух лет (с 1953-го по 1977-й) и ушёл на пенсию в 85; в НРК он получил своё единственное образование [Hannula 1988]. Ник Вийта, один из лидеров финско-канадского ИРМ и КЛПЮ на протяжении более чем пяти десятилетий — тоже выпускник НРК, он учился там в 1919 году. Некоторые студенты НРК, например, Джон Вийта, в 1920-е годы переориентировались на канадскую и американскую Рабочие (коммунистические) партии и вошли в число их лидеров [Wilson 1986]. Другие студенты и преподаватели опирались на навыки и опыт, полученные в НРК, получая университетское образование. Например, Уолфрид Йокинен, студент, а затем и преподаватель НРК, впоследствии успешно получил степень PhD и стал директором департамента социологии Университета штата Луизиана. Бывший «уоббли» и преподаватель НРК Джон Олли защитил диссертацию в Университете Висконсина и тридцать шесть лет преподавал в Городском колледже Нью-Йорка [Kivisto 1984: 193].

Нийло Вяляри, известный участник финского рабочего движения — тоже студент НРК. Он был моряком; в США он остался в 1916-м, когда ушёл со службы. Вяляри вступил в ИРМ в 1918 году в Сиэтле, отучился в НРК и проявил себя как организатор и пропагандист в районе Великих озёр. В 1919 году его арестовали за незаконное пребывание на территории США и радикальные взгляды, а на следующий год — депортировали в Финляндию. С 1938-го до самой своей смерти в 1967-м он возглавлял боевой Союз финских моряков (СФМ; фин. SMU — Suomen Merimies Unioni). В 1920-е году Вяляри занял позицию непримиримого антисталиниста; его вклад в финское

рабочее движение включает в себя успешное подписание трудового соглашения по прибрежным и внутренним водам, а также установление восьмичасового рабочего дня в 1946 году. ИРМ заметно повлиял на СФМ — в его воинственном настрое, политической автономности и структуре. Вяляри и СФМ сохраняли независимость от левых партий Финляндии; в Союз входили все портовые рабочие вне зависимости от специальности. Более того, о приверженности Вяляри и СФМ идеям социальной справедливости свидетельствовала поддержка антифашистских сил во время Гражданской войны в Испании в 1936–1939 годах. Члены СФМ участвовали в контрабанде оружия в Испанию и шли на службу добровольцами. Позже СФМ помогал евреям перебираться из нацистской Германии в Швецию [Etholén 2006; выдержки из лекции Гарри Сийтонена на ФинФесте в Сизтле 1999].

Младшие «уоббли»

Важной составляющей студенческой жизни НРК в последнее десятилетие его деятельности, причём редко упоминаемой в исторической литературе, посвящённой колледжу, были младшие «уоббли». Союз младших «уоббли» появился во время забастовки шахтёров в 1927 году в Колорадо. Он был сформирован для «классового образования детей рабочих, чтобы подготовить их к организованному рабочему движению на производстве» [Rein 1929: 126]. Для содействия расширению Союза младших «уоббли» НРК начал организовывать летние курсы для детей и подростков от 12 до 19 лет. Эти курсы длились от четырёх до шести недель, проводились в июне-июле; стоимость составляла 12 \$. В 1930-е летние курсы НРК доказали свою состоятельность. Оллила [1975] отмечает, что в 1929 году, когда программу запустили, на неё набрали 130 человек, за десять лет это число постепенно упало до 42 [там же: 112]. В последнем для НРК 1941 году летние занятия посещали 17 учащихся [Oppilas 1941]. Помимо курсов по естествознанию и истории рабочего движения программа предусматривала занятия по плаванию и другому спорту. Судя по всему, самым популярным видом спорта был бейсбол.

В 1929 году Издательство рабочих социалистов выпустило учебник для летних курсов: Nuoriso, Oppi ja Työ («Молодёжь, обучение и труд»). Книга, написанная У. М. Рейном, явно предназначалась для подрастающего поколения финно-американской рабочей среды. В предисловии учебника раскрывался либертарный подход педагогики НРК. Отмечалось, что преподавателям следует спрашивать и отвечать на вопросы, а не опираться на запоминание, поскольку методы зубрёжки неизбежно выльются в догматизм и не смогут полноценно развить у учащихся способность к критическому мышлению [Rein 1929: 2].

Книга делится на две части. Первая — целиком на финском языке, предназначена для маленьких детей при условии, что «дети финноязычных родителей могут сохранять способность говорить по-фински более-менее свободно» [там же: 2]. Эта часть представляет собой историю Арво и Ирмы, которые познают природу, классовое общество и рабочее движение. Она завершается вопросом: «Где же родина рабочего?» Ответ на него даётся с интернационалистских и антирасистских позиций: несмотря на то, что в большинстве школ пропагандируются патриотизм и превосходство белой

расы, все люди — равны, вне зависимости от цвета кожи, этнической принадлежности или культуры. В итоге, родина рабочих — «нигде, или везде», поскольку рабочие двинутся туда, где им больше удастся заработать, а поэтому их «родина» может изменяться очень часто и быстро [там же: 79–80]. Вторая часть книги написана на английском и нацелена на аудиторию постарше. Там затрагивались такие темы, как эволюция человечества и его ранняя история, переход от феодализма к капитализму, история американского рабочего движения, промышленный юнионизм (в том числе приводился текст Преамбулы и основного текста «Манифеста ИРМ»), основные положения социализма (Маркс, «материалистическое понимание истории» и теория анархизма) и подробное изложение истории финского народа и языка.

Преподаватели и персонал

В период принадлежности колледжа ИРМ каждый пятимесячный семестр там работали не меньше четырёх постоянных преподавателей. Самые известные из них, выдающиеся интеллектуалы из числа финно-американских левых, участники революционного движения Финляндии — Лео Лаукки и Юрьё Сирола (45). Они преподавали в колледже в период его движения от ФСФ к ИРМ; на самом деле и Лаукки, и Сирола выступали за «полевение» колледжа. Лаукки стал главным теоретиком фракции левых финнов, симпатизировавших ИРМ, именно он способствовал внесению изменений в учебный план НРК, отражавших практики революционного промышленного юнионизма, а не парламентского социализма. Сирола разделял эти воззрения, но, как отмечает Кэмпбелл [1998], «Промышленный юнионизм, всеобщая стачка и размещение антикапиталистической борьбы именно в профсоюзе, а не в партии, имели значение для Сирола и других левых финнов в североамериканском контексте, а не в финском» [там же: 124]. Сказанное выше можно отнести и к Лаукки, с энтузиазмом поддерживавшему большевиков после событий октября 1917-го.

Действительно, и Лаукки, и Сирола в конце концов оказались в Советском Союзе, хотя и при различных обстоятельствах. Сирола отправился в Финляндию по собственному желанию в 1917 году, после произошедшей в царистской России революции; в недолговечной Финской Социалистической Рабочей Республике он занимал пост министра иностранных дел. После поражения революционных сил в финской гражданской войне Сирола бежал в Советский Союз и занимал важные посты в Финской коммунистической партии в изгнании, в советском правительстве и Коминтерне. Умер он в 1936 году. Лаукки же был арестован в 1917-м вместе с 166 членами ИРМ, когда по стране прокатилась волна массовых арестов и репрессий по обвинениям, основанным на недавно принятом Законе о шпионаже (который применялся и к подстрекательству к мятежу, и к вмешательству в военные операции США) (46). Лаукки получил приговор — 20 лет заключения, но вместе с Уильямом Хейвудом бежал в Москву, когда оба они были выпущены под залог в ожидании апелляции, что оказалось горьким опытом для многих в ИРМ, так как на затраты, связанные с судебным процессом и залогом, собирались тысячи долларов [Kivisto 1984: 157]. В последствии Лаукки исчез в ходе сталинских чисток 1930-х.

Самым выдающимся преподавателем колледжа периода ИРМ был Джордж Хьюмон. На протяжении семи семестров он был директором школы. Ему принадлежит авторство оригинального финского текста ИРМ, *Uusi Yhteiskunta Ja Sen Rakentajat* («Новое общество и его строители»), перевод нескольких брошюр ИРМ, в том числе памфлета Абнера И. Вудруфа, написанного в 1919 году, *The Advancing Proletariat: A Study of the Movement of the Working Class from Wage Slavery to Freedom* («Наступающий пролетариат: исследование движения рабочего класса от зарплатного рабства к свободе»). Также стоит отметить и Таисто Луома — в 1930-е годы он стал одним из самых востребованных карикатуристов ИРМ; «большинство его работ были выполнены в угрюмой, мрачной манере, и несли в себе зловещие предзнаменования» [Rosemont 1998: 433]. В 1938/39 учебном году Луома преподавал в НРК графический дизайн. Долгое время в колледже работали Отто У. Оксанен, Аку Риссанен, Антти Витикайнен и Август Анджерво.

Один из самых известных англоязычных преподавателей колледжа — Фред Томпсон. Он пришёл в НРК в 1927-м и преподавал там семь основных семестров и пять летних (в разные годы). Томпсон завершил карьеру в должности последнего директора школы (в 1940/41 учебном году). Известный организатор ИРМ, выходец из южных штатов Ковинтон Холл преподавал в НРК историю рабочего движения и теорию промышленного юнионизма в 1937/38 учебном году; Корнблю описал его как «одного из самых плодovitых авторов ИРМ» [Cornblue 2011: 259]. Карл Келлер, считавшийся лидером чикагского отделения ИРМ на протяжении десятилетий и в конце 1960-х занимавший должность главного казначея профсоюза, в истории НРК замечен тем, что был единственным директором НРК не финского происхождения (в 1933/34 и 1936/37 учебных годах).

Конечно же, НРК, как и любое образовательное учреждение подобного типа, не мог функционировать без административно-технического персонала. Помимо преподавателей, в НРК работали управляющий, ответственный за бухгалтерию и подготовку ежегодных финансовых отчётов перед акционерами, кухонный персонал и завхоз. В объявлении о приёме на работу, размещённом 16 сентября 1927 года в «Индустриалисти», обязательным условием для кандидатов на должности шеф-повара, двух помощников по кухне и завхоза было членство в ИРМ или готовность вступить в него. В обязанности шеф-повара входило приготовление блюд для *toverikunta* и выпечка. В объявлении указано, что в НРК есть плиты, работающие и на газе, и на угле (*kooliuni*). Помощники по кухне должны были убираться там, мыть посуду, накрывать на столы и т. д., а завхозу в основном следовало поддерживать порядок и состояние здания и следить за отоплением.

Заключение: оценка влияния и наследия Народного рабочего колледжа

В конце 1940/41 учебного года акционеры НРК решили не набирать студентов на будущий год. К этому привело то, что всё сильнее снижалось число абитуриентов, и в текущем году несколько стипендий остались и вовсе неиспользованными. Соб-

ственность колледжа сначала сдавалась в аренду, а затем, в 1962 году, была продана. Одно из зданий, принадлежавших НРК, до сих пор цело, но используется как жилое.

Что можно сказать, оценивая опыт НРК как трудового колледжа ИРМ? Во время холодной войны и санкционированных государством социал-демократических трудовых отношений (когда была написана большая часть литературы по НРК) многие авторы, и их можно понять, приписывали упадок колледжа его упорному, «сектантскому» соблюдению принципов «уобблизма», которые, как считалось, отталкивали более умеренных потенциальных сторонников ИРМ, и вытекавшему из этого нежеланию принять более «реалистичные» коммунистическую или социал-демократическую альтернативы. Как же по-иному это всё видится сейчас, после распада Советского Союза, когда социал-демократы находятся в центре политического спектра, люди покидают профсоюзы, а левое антигосударственное либертарное движение возрождается. Конечно, тесные связи НРК с финскими радикалами, часто упоминаемые в исторической литературе, были одновременно и преимуществом, и недостатком. После того, как этнические связи и солидарность, поддерживавшие существование НРК, не смогли закрепиться в рабочей среде Северной Америки, они стали медленно разрушаться — по мере того как второе, третье и четвёртое поколения финских иммигрантов постепенно ассимилировались и зачастую отказывались не только от языка и культуры своих предшественников, но и от их коллективистских, радикальных и эгалитарных убеждений. НРК влиял на организацию рабочего движения, вносил свой вклад в радикальную контркультуру финнов в ИРМ, оставил и иное своё наследие. Очевидно, что упадок ИРМ в какой-то степени отражает и упадок НРК, однако именно в условиях специфического финского контингента профсоюза и должны оцениваться вклад и достижения этого учреждения и той культуры, к которой оно принадлежало.

Непросто с высокой точностью оценить влияние НРК (в отличие от влияния немногих отдельных личностей, рассмотренного выше) в производственных конфликтах, учитывая, что причастность студентов к профсоюзной деятельности и стачечной борьбе напрямую не документировалась. Это задача, требующая длительного и скрупулёзного исследования. Но, поскольку значительную часть студентов составляли шахтёры, можно утверждать, что в массовой забастовке шахтёров в 1916 году в Месаби (Миннесота), руководимой ИРМ, участвовали организаторы и агитаторы, прошедшие подготовку в ИРМ. К подобному заключению можно прийти, рассматривая также борьбу на предприятиях лесной промышленности в Северной Миннесоте и Северном Онтарио в 1920-е. Как минимум один бывший преподаватель НРК (в 1924/25 учебном году), Кристен Сванум, упомянут в отчётах нанятых компанией шпионов как главный организатор забастовки шахтёров в Колорадо в 1927 году [Rees 2004: 32–35]. Фред Томпсон же скептически относился к эффективности НРК как места подготовки к профсоюзному органайзингу; он считал, что «профсоюзы ИРМ должны были грамотнее использовать его» и что хорошо, «если из 60 или около того студентов хотя бы дюжина поступала в колледж, желая улучшить свои навыки профсоюзного органайзинга и рабочего образования» [Roediger 1993: 67]. Следует отметить, что замечания Томпсона точнее отражают состояние колледжа в период заката (когда он там и работал). Но его размышления содержат ряд ценных замечаний. Томпсон предложил, в ретроспективе, что НРК следовало отправлять

«студентов-организаторов» в те места, где шли кампании (т. е. в Детройт и Кливленд в 1930-х), где они могли сконцентрироваться «частично на организации какой-либо рутинной работы, частично — на системном обучении, и пытаться соотнести первое со вторым» [там же: 69].

Однако своей стойкостью финские «уоббли», более чем вероятно, обязаны обучению и чувству товарищества в НРК. «Индустриалисти», главным редактором которой был выпускник НРК Джек Уянен, просуществовала, как уже сказано ранее, до 1975 года (это значительное достижение для радикальной газеты на финском языке в Северной Америке) вместе с КЛПЮ и несколькими поддерживавшимися залами собраний ИРМ и кооперативами в США и Канаде. Даже когда в 1930-е начался очевидный упадок профсоюзов ИРМ, методы «уоббли», идеи и сами профсоюзные деятели в более широком рабочем движении оставались верны принципам прямого действия, солидарности и борьбы за дело труда. В конце 1930-х в Северной Миннесоте и Северном Онтарио «уоббли» или бывшие члены ИРМ активно участвовали в забастовках на предприятиях лесной промышленности, организованных «главными» профсоюзами, и стремились к установлению контроля рядовых рабочих за всеми процессами, к прямому действию вместо обсуждений кабальных коллективных договоров, чем зачастую раздражали профсоюзных функционеров [Hudelson & Ross 2006: 190–192; Campbel 1998: 118–119].

В последний период своего существования НРК и обученные им бойцы стали важным связующим звеном между «старой гвардией» ИРМ и новыми левыми радикалами 1960-х, которые взялись за перестройку ИРМ. Когда Франклин Розмонт в 1962 году в Чикаго вступил в профсоюз и основал группу «Рабочий-мятежник» и журнал, он тепло вспоминал встречи с бывшими студентами и преподавателями НРК, к примеру, с Карлом Келлером, Айно Томпсон (женой Фреда Томпсона — они познакомились в колледже) и Дженни Лахти Вельсек [Rosemont & Radcliffe 2006: 19]. Розмонт также рассказывал, что в книжном магазине «Солидарность» в Чикаго была «пара тысяч старых книг из Народного рабочего колледжа ИРМ» [там же: 30].

Интересно, что в последний раз НРК был возрождён в Миннеаполисе, в том городе, где более чем за век до этого возник Народный колледж. В 2006 году главное отделение ИРМ в Городах-близнецах решило начать предоставлять «свободное, радикальное и практическое образование трудящимся женщинам и мужчинам наших сообществ, образование, которое будет развивать цели революции рабочего класса, отстаиваемые нами в рамках профсоюза» (миссия НРК). Джефф Пиласински, один из главных организаторов возрождения НРК, объясняет, что исторический НРК был выбран в качестве модели этого проекта по нескольким причинам:

Во-первых, было важно сохранить очевидную историческую связь между колледжем и ИРМ. Во-вторых, будучи самоуправляемым учреждением, созданным рабочими, исторический НРК предоставлял образование, где рабочие учили рабочих в организованной, но слабо структурированной среде. Это то, что члены нашего отделения хотели воспроизвести, учитывая, что в это время особых возможностей не было вообще. В-третьих, нам понравилось ядро учебного плана колледжа, поэтому мы тоже сосредоточились на таких темах, как культура и история рабочего класса, социология, марксистская политэкономия и промышленный юнионизм (47).

Курсы начались в середине октября 2006-го; они обычно проходят по вечерам в течение шести или восьми недель в доступном помещении, например, в конференц-зале местной библиотеки, встреча обычно длится два часа. Фасилитаторы ответственны за структуру курса и библиографию к нему, при этом курс создаётся с расчётом на участие коллектива. Направление каждого курса задаётся главным образом студентами, а методы преподавания широко разнятся от курса к курсу, от групповых дискуссий и лекций до ролевых игр и презентаций. Возрождённый НРК, как и его исторический тезка, открыт для всех рабочих, а профессии и фасилитаторов, и студентов отражают состояние рабочего класса в современном капитализме: на смену шахтёрам и лесорубам исторического НРК пришли работники сферы услуг, образования и ИТ.

Сейчас колледж предлагается пять курсов: «Уроки Испанской революции», «Воображение и социальное освобождение (мысль Корнелиуса Кастириадиса)», «Политэкономия в „Капитале“ Карла Маркса», «Хомский 101: введение в жизнь и политическую мысль Ноама Хомского» и «Креативность прямого действия». На листовке одного из курсов было написано, что «зачёт по данному курсу не подлежит передаче какому-либо государственному или частному учреждению, он применяется для ежедневной борьбы за освобождение рабочего класса» (48). Сейчас комитет по образованию отделения ИРМ, отвечающий за логику НРК (заказ учебных аудиторий, копирование, уход за детьми и т. д.), планирует организовать НРК вокруг ежеквартальных встреч, состоящих из семинаров, выступлений, просмотров кинофильмов, дискуссий и тренировок (49).

Учитывая важность и взаимодействие между теорией и практикой самоорганизации на рабочих местах, Пиласински замечает:

Каждый курс включал компоненты, которые развивали способность членов (и нечленов) ИРМ понимать своё положение в рабочем классе и осознавать его историю и динамику; такое развитие, по сути, поддерживает способность ИРМ и его членов к самоорганизации на рабочем месте (50).

Он также отмечает, что «в профсоюзе есть тщательно разработанная, доказавшая свою успешность учебная программа по самоорганизации на рабочем месте, проводимая отделением ИРМ в Городах-близнецах несколько раз в год, в том числе на курсах НРК» (51). Эти попытки внесли вклад в несколько самых инновационных и действенных кампаний по самоорганизации на рабочем месте в Миннесоте и окрестностях. Недавние кампании, запущенные Отделением, связаны с крайне важной профсоюзной работой в плохо оплачиваемой, печально известной своей сложностью и почти никак не организованной индустрии фастфуда.

Если лучшая и самая искренняя дань уважения рабочим-бойцам исторического НРК — это продолжение их дела, то возрождение колледжа в Городах-близнецах определённо должно быть признано самой важной частью наследия колледжа.

Использованная литература

‘Tietoja I. W.W. Liiton 13:sta Koventsionista’ (1921) *Industrialisti*, 1.

‘Työväen-Opiston Johtajan Tomintakertomus’ (WPC Director’s Activity Report, 1921–1941), *Industrialisti*: 1921, May 21, G. Humon; 1922, April 24, G. Humon; 1923, May 10, A. Vitikainen; 1924, April 22, A. Vitikainen; 1925, May 7, G. Humon; 1926, May 12, G. Humon; 1927, May 3, G. Humon; 1928, May 11, J. Kiviniemi; 1929, April 20, J. Kiviniemi; 1930, May 21, G. Humon; 1931, April 16, A. Rissanen; 1932, May 9, G. Humon; 1933, May 15, I. Vapaa; 1934, April 21, C. Keller; 1935, April 25, A. Vitikainen; 1936, May 16, F. Thompson; 1937, May 3, C. Keller; 1938, May 2, F. Thompson; 1939, April 22, G. Humon; 1940, May 24, F. Thompson; 1941, May 2, F. Thompson.

‘Väärä Tulkinta’ (1936) *Industrialisti*, 2.

Work People’s College Mission Statement. <http://www.iww.org/en/branches/US/MN/twincities/wpc> (дата обращения 07.08.2021).

‘Yhdistysten ja Ryhmien Osotteita’ (1927) *Industrialisti*, 3.

Altenbaugh, R. (1990) *Education for Struggle: The American Labor Colleges of the 1920s and 1930s*, Philadelphia: Temple University Press.

Campbell, J. (1998) ‘The cult of spontaneity: Finnish-Canadian bushworkers and the Industrial Workers of the world in Northern Ontario, 1919–1934’, *Labour/Le Travail*, 41, 117–46.

Etholén, K. (2006) ‘Mailman Teollisuustyöläisten Litto 100 vuotta’, *Merimies-Sjömannen* 2, 10.

Hannula, R. (1988) ‘Editor’s tribute to Jack Ujanen’, *Finn Heritage*, 5 (2), 23–25.

Heinilä, H. (1995) ‘Work People’s College’, *Finnish Americana: A Journal of Finnish American History and Culture*, 11, 22–31.

Hudelson, R. & Ross, C. (2006) *By the Ore Docks: A Working People’s History of Duluth, Minneapolis*: University of Minnesota Press.

Jaska. (1924) ‘Työväen-Opiston Lukukausi, 1923–1924’, *Tie Vapauteen*, 4 (6), 23–27.

Karni, M. (1975a) *Yhteishyvä—Or, for the Common Good: Finnish Radicalism in the Western Great Lakes Region, 1900–1940 (Doctoral dissertation)*, Minneapolis: University of Minnesota.

Karni, M. (1975b) ‘Struggle on the cooperative front: The separation of central cooperative wholesale from communism, 1929–1930’ in M. Karni, M. Kaups & D. Ollila Jr. (Eds.) (1975), *The Finnish Experience in the Western Great Lakes Region: New Perspective*, Turku: Institute for Migration.

Kivisto, P. (1984) *Immigrant Socialists in the United States: the Case of Finns and the Left*, Cranbury/London/Mississauga: Associated University Presses.

Kornbluh, J. (Ed.) (2011) *Rebel Voices: An IWW Anthology*, Oakland: PM Press.

Kostiainen, A. (1976) ‘Finnish-American Workmen’s Associations’, in V. Niitemaa, J. Saukkonen, T. Aaltio & O. Koivukangas (Eds.), *Old Friends—Strong Ties: the Finnish Contribution to the Growth of the USA*, Vaasa. <http://www.genealogia.fi/emi/art/article257e.htm> (дата обращения 07.08.2021).

Kostiainen, A. (1980) ‘Work People’s College: An American immigrant institution’, *Scandinavian Journal of History*, 5, 295–309.

Kostiainen, A. (1991) ‘A dissenting voice of Finnish radicals in America: The formative years of *Sosialisti-Industrialisti* in the 1910s’, *American Studies in Scandinavia*, 23, 83–94. <http://www.genealogia.fi/emi/art/article256e.htm#a15> (дата обращения 07.08.2021).

- Kropotkin, P. (1880) *An Appeal to the Young*. <http://flag.blackened.net/daver/anarchism/kropotkin/atty.html> [П. Кропоткин. Что делать? (К молодёжи). Ростов-на-Дону: Дон. речь, 1906.]
- Luoma, T. (1938) 'The Wobbly Way', *Industrialisti*, 3.
- May L. & Myers, R. (Eds.) (2005) *Slaughter in Serene: The Columbine Coal Strike Reader*, Denver: Bread and Roses Workers' Cultural Center.
- Mukana ollut. (1921) 'Opiston Toverikunnan Vaiheista Lukuvuotena 1920–1921', *Ahjo*, 39–42.
- Ollila, D. (1975) 'From socialism to industrial unionism (IWW): Social factors in the emergence of left-labor radicalism among Finnish workers on the Mesabi, 1911–19' in M. Karni, M. Kaups & D. Ollila Jr. (Eds.), *The Finnish Experience in the Western Great Lakes Region: New Perspectives*, Turku, Finland: Institute for Migration.
- Ollila, D. (1977) 'The Work People's College: Immigrant education for adjustment and solidarity' in M. Karni & D. Ollila Jr. (Eds.), *For the Common Good: Finnish Immigrants and the Radical Response to Industrial America*, Superior, WI: Työmies Society.
- Oppilas. (1941) 'Uutisia Opistolta', *Industrialisti*, 3.
- Radforth, I. (1987) *Bushworkers and Bosses: Logging in Northern Ontario, 1900–1980*, Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Ranta, W. (1927) 'Valistustyöhön', *Tie Vapauteen*, (4) 9, 7.
- Rees, J. (2004) "'X," "XX" and "X-3": Labor spy reports from the Colorado Fuel and Iron Company archives', *Colorado Heritage*, 28–41.
- Rein, W. (1929) *Nuoriso, Oppi ja Työ (Youth, Learning and Labor)*, Duluth: Workers' Socialist Publishing Company.
- Roediger, D. (Ed.) (1993) *Fellow Worker: the Life of Fred Thompson*, Chicago: Charles H. Kerr Publishing Co.
- Rosemont, F. (2003) *Joe Hill: the IWW & the Making of a Revolutionary Working-Class Counterculture*, Chicago: Charles H. Kerr Publishing Co.
- Rosemont, F. (2011) 'A short treatise on Wobbly cartoons' in J. Kornbluh (Ed.), *Rebel Voices: An IWW Anthology*, Oakland: PM Press.
- Rosemont, F. & Radcliffe, C. (2006) *Dancin' In the Streets! Anarchists, IWWs, Surrealists, Situationists & Provos in the 1960s As Recorded in the Pages of Rebel Worker and Heatwave*, Chicago: Charles H. Kerr Publishing Co.
- Ross, C. (1977) *The Finn Factor in American Labor, Culture and Society*, New York Mills, MN: Parta Printers Inc.
- Sablich, M. (1928) 'There are some deep-rooted questions to be understood in the industrial unionism', *Industrialisti*, 4.
- Salerno, S. (1989) *Red November, Black November: Culture and Community in the Industrial Workers of the World*, New York: State University of New York Press.
- Wasastjerna, H. (1957) *History of Finns in Minnesota*, Duluth: Minnesota Finnish-American Historical Society.
- Wilson, J. (1986) 'John Wiita: A Finnish-American in Canada, 1918–1923', *Finnish American: A Journal of Finnish American History and Culture*, 7, 19–23.

Анархия в академии: верность анархизму

Примечание к заголовку: (52)

Кэролин К. Кальтефляйтер и Энтони Дж. Ночелла II

Нам стоит хорошо подумать, прежде чем отдать столь мощный механизм (образование) в руки столь сомнительному хозяину (правительству). Ведь правительство не преминёт поставить образование себе на службу, чтобы усилить своё влияние и закрепить свои институты.

Уильям Годвин. Исследование о политической справедливости

Анархистка Эмма Гольдман в своей работе «Социальная значимость Современной школы» размышляет о роли школ и государственной системы образования и передачи знаний. По словам Гольдман,

...наибольший вред такой системы образования — даже не в том, что она не даёт нам ничего такого, что действительно стоило бы знать, а в том, что она хвастливо заявляет, будто выступает за истинное образование, но на деле служит лишь порабощению и разграблению народа, причём гораздо больше, чем любой авторитарный правитель (52).

[Goldman 1917]

Эта мысль Гольдман отзывается в работах многих теоретиков анархизма. К примеру, Уильям Годвин говорит о том, насколько зависимы школы от государственной власти. Как отмечает учёный-анархист Дэвид Габбард [2010], «Годвин в своём труде *Enquiry Concerning Political Justice* („Исследование о политической справедливости“) разрабатывает всестороннюю анархистскую критику государственных школ. Для Годвина свобода мысли — основа политической свободы» [там же: 3]. Джоэл Спринг пишет, что, по мнению Годвина, «поскольку люди постоянно развивают силу своего разума и понимание природы, наши представления о наилучшей форме правления постоянно меняются» [1994: 42]. Годвин «признавал, что для развития рационального мышления личности, которое будет руководить людьми при самоуправлении, образование крайне важно», и при этом «считал национальные системы образования главными угрозами свободе» [Spring: 68].

В этом эссе мы рассматриваем университет не только как инструмент государственной власти, но и как место культурного сопротивления. Мы хотим поместить университет в контекст идеологической системы, предложив и систематическую критику, и альтернативные концепции. Это позволит взглянуть на университет и как на пространство критики и теоретических дискуссий в рамках анархистских исследований, и как на пространство собраний и анархистского прямого действия. Эту работу иллюстрирует наше участие в создании проекта/института междисциплинарных анархистских исследований — Инициативы анархистских исследований (ИАИ; англ. ASI — the Anarchist Studies Initiative) в колледже Университета штата Нью-Йорк в Апстейт (SUNY Cortland — State University of New York College at Cortland). Здесь мы касаемся непрекращающихся споров и критики со стороны анархистского сообщества о судьбе проекта анархистских исследований в университете штата. Мы рассматриваем разработку учебного плана Инициативы анархистских исследований, её внеучебную деятельность и взаимодействие с общественностью. Этой статьёй мы призываем строить гибридную академическую активистскую культуру, которая будет стремиться не просто разрешать трения между учёными и активистами,

но и создавать связи между академией и другими пространствами активистского сопротивления.

Университеты: идеологические аппараты государства

Сторонник критической теории Луи Альтюссер [1971] считает, что в капиталистической системе школы и университеты служат прежде всего её воспроизводству, распространяя её нормы и ценности. Альтюссер описывает, как высокоразвитое общество претворяет в жизнь разные формы физического и психического лишения свободы. На его взгляд, есть два основных механизма, приводящих человеческое поведение в соответствие с законами государства, даже если это не в интересах самих людей (с точки зрения классового положения). Первый механизм — это репрессивные аппараты государства, или РАГ (англ. RSA — Repressive State Apparatuses). Они прямо воздействуют на поведение (как полиция, суды и тюрьмы) [Klages 2001]. Государство посредством этих «аппаратов» реализует свою физическую власть над поведением индивида, ограничивая его движения и действия. Вторым механизмом, исследуемым Альтюссером, будет ключевым для нашего разговора об анархии в учебных заведениях. Это идеологические аппараты государства, или ИАГ (англ. ISA — Ideological State Apparatuses). Альтюссер писал [1971]: «Идеологическая практика состоит из набора институтов, называемых идеологическими аппаратами государства (ИАГ), которые включают в себя семью, медиа, религиозные организации и, что важнее всего в капиталистических обществах, систему образования и распространяемые ею общепринятые идеи». Мэри Клейгс [2001] отмечает: «Эти институты производят идеологии, которые мы как индивиды (и группы) затем усваиваем и в соответствии с которыми действуем. ИАГ включают в себя школы, религии, семью, правовые системы, политику, искусство и т. д. Они производят системы идей и ценностей» [там же: 239]. Система ценностей, в которой особенное значение придаётся экономическому и социальному капиталам, служит осуществлению классовых предписаний.

Пьер Бурдьё [1970; 1990] отмечает, что классовое господство — результат не только экономической войны, но и борьбы за культурный капитал. Господствующие классы используют культурный капитал, особенно знания, ради своей выгоды. Бурдьё рассматривает университетскую систему как встроенную в (вос)производство капиталистических ценностей, идеологий и императивов, так как эта образовательная структура создана не для распространения знаний и автономии, а для обучения студентов и преподавателей работе в мире, которым правит рынок. К примеру, на курсах журналистики упор делают на технике письма и производстве новостей; студентов не просят критически осмыслить социальное, культурное, политическое или экономическое воздействие нарративов, созданных и воплощённых в различных медийных текстах. Молодых писателей учат быть работниками, (вос)производящими нарративы господствующих элит [Kaltfleiter 2009]. В своём основополагающем тексте «Педагогика угнетённых» (54) [2000] Паулу Фрейре говорит о «„банковской“ концепции образования, где роль учащихся — пассивно принимать информацию, которую учителя помещают в их умственные банки». Фрейре считает общепринятым, что современное образование даёт возможность инструкторам (или «угнетателям»,

как он их называет) наполнять информацией покорных учащихся. На его взгляд, этот ритуал обучения просачивается во всеобъемлющую манипулятивную культуру, посредством чего юные умы формируются так, чтобы соответствовать установкам правящей элиты. Фрейре пишет:

...манипуляция становится основным инструментом сохранения господства. До появления человека нет никакой манипуляции (если быть точным), есть полное подавление. Когда угнетённые почти полностью погружены в реальность, нет нужды манипулировать ими. Согласно антидиалогической теории действия, манипуляция является ответом угнетателя новым условиям исторического процесса. Посредством манипуляций господствующие элиты ведут людей к ложной «организации» и тем самым избегают пугающей альтернативы: настоящей организации восставших и восстающих людей.

[там же: 148]

Он продолжает:

...Господствующие элиты знают это [подрывной характер свободного исследования] настолько хорошо, что почти инстинктивно используют все средства, вплоть до физического насилия, чтобы помешать свободному мышлению масс» [с. 136 русскоязычного издания]. Между независимым мышлением и покорностью элиты выбирают последнюю, чтобы не позволять людям «задавать важные вопросы о важных проблемах, напрямую влияющих на жизни и этих же людей, и кого-либо ещё»

[Chomsky & Macedo 2000: 24]

Нам нужно поднять вопрос об идеологии. Такой разговор облегчит понимание систем и подавления, и угнетения студентов и преподавателей. Подобный анализ расширяет марксистскую теорию, которая определяет идеологию как инструмент социального воспроизводства; он важен для социологии знания и для понимания погони за знанием, которую можно наблюдать в университетских аудиториях.

Критическое исследование идеологической концепции структуры университета и путей теоретического исследования даёт возможность (пере)осмысления и (пере)нацеливания университетского образования. Так мы можем найти альтернативные способы интеллектуальной и творческой деятельности, вывести её за пределы университета — на улицы, в профсоюзы и в комьюнити-центры. Эта идея связана с работой Стюарта Холла, который исследует понятия кодирования/декодирования текстов. Холл подчёркивает [1980], что тексты предусматривают активное составление сообщения (кодирование) и его восприятие (декодирование) в любой момент коммуникации. У сообщения как единицы «есть свои собственные причины и условия существования, от момента составления сообщения/кода (кодирования) до момента его прочтения и понимания (декодирования)» [1980: 129]. Момент восприятия сообщения — это такое же активное и социальное событие интерпретации, как и его создание. Холл выделяет три первичных типа декодирования сообщения и знаков, которые могут применяться к современным текстам, институтам и социальным движениям: «предпочтительное» прочтение (или позиция доминирования), «договорное» и «противоположное» прочтение [Kaltfleiter 1995, 2009]. Следовательно, пространство университетского образования следует отстаивать, дабы развивать в нём альтернативные парадигмы мышления с новыми способами коммуникации и

прямого действия. Студенты и преподаватели вместе могут сформировать культуру сопротивления, где индивиды исследуют способы усвоения и восприятия членами общества насаждаемых ИАГ (в том числе и университетами) идеологий. Именно здесь, в этом пространстве сопротивления, возникает педагогика анархистских исследований. Чтобы воплотить эту систему в жизнь, студенты, преподаватели и члены сообществ вместе разработают содержание курсов (рекомендуемую литературу, дискуссии, систему оценивания). Подобные действия разрушают иерархическую структуру академии и вносят вклад в борьбу за создание общих пространств, где, вне формальных структур обучения, можно исследовать вопросы мирного сосуществования и социальной справедливости.

Труд, анархия и сопротивление в академии

Мы — ученики слов. Нас держат в школах и колледжах по десять-пятнадцать лет, а когда мы выходим оттуда, в наших головах среди обломков понятий гуляет ветер полного незнания.

Ральф Уолдо Эмерсон

Фрейре [2000] пишет о том, какой может быть борьба с ложью и режимами, навязанными государством, в повседневной жизни. Инструментом борьбы с манипуляциями и подавлением он считает критическое мышление. Именно оно включает граждан в исторические процессы, системы власти и идеологии.

Академический мир зачастую представляют местом процветания свободных исследований и научных изысканий, но его свободе всегда что-то угрожает [Kaltfleiter & Nagel 2009]. Но в ходе противостояния господствующим парадигмам и развиваются анархистские исследования.

Современный теоретик анархизма Ноам Хомский считает «главной институциональной ролью и функцией школ» «идеологическое обслуживание: в них проводится настоящий отбор по принципам покорности и конформизма» [Chomsky 2003: 27–28].

Возьмём для лучшего понимания социальных условий в учебном заведении работу культуролога Пола Уиллиса. В своём этнографическом исследовании *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* («Приобщение к трудовой культуре: как дети рабочих становятся рабочими») Уиллис рассматривает способы отслеживания и фильтрации на рынок неквалифицированного труда молодёжи ещё до интернет-революции [2000]. Уиллис описывает политику сопротивления, взятую на вооружение в повседневной жизни британскими детьми рабочих: они отрицали «интеллектуальный труд» и занимались «культурным трудом», к примеру, они шатались по улицам, занимались творчеством, общались, попадали в различные переделки. Дилемма, стоявшая перед описанными Уиллисом британскими парнями, демонстрирует, что рабочий и другие непривилегированные классы находятся в замкнутом круге: «чтобы бросить вызов власти, нужно обладать знанием, подтверждённым дипломом, но приобретение этого знания организовано так, что оно лишь усиливает устоявшуюся систему власти» [Abercrombie & Urry 1983: 17].

Работа Уиллиса легла в основу дискуссии о ритуалах обучения [McLaren 1993; Castoriadis 1997; Aronowitz 1998]. В ней проблематизирована схема обучения и тем

самым открыт путь политике сопротивления. Мы расширяем понятие Уиллиса «обучение труду» от основанного на физической силе контекста обучения «неквалифицированной работе» до основанного на интеллекте контексте обучения умственному труду и тем самым предлагаем переосмыслить расширение школы на улицы. Наши коллеги ежедневно занимаются анархистскими и активистскими проектами с междисциплинарной перспективой и работают с сообществом, что может стать главной составляющей социальной и культурной программы. Новые формы и пространства вовлечённости создаются посредством традиционных презентаций и неофициальных СМИ — например, зинов, блогов, социальных сетей — и уличных акций. Студенты, преподаватели и члены местных сообществ изучают историю и современность анархизма и выполняют, говоря словами Стюарта Холла, оппозиционный анализ вне рамок господствующей педагогической идеологии. Тем самым они предлагают новые способы осмысления структур социальной организации и подчинения граждан указаниям государства, укрепляющим конформизм и покорность и способствующим классовой стратификации. В этом пространстве противостояния мы создаём диалог и место сопротивления идеологиям, которые, по словам Мэри Клейгс [2001], предусматривают неправильное представление о себе как о «неотчуждённых субъектах капитализма». Подобные диалоги ведут к действиям, подтачивающим основы иерархических организаций, капиталистической культуры и господствующих парадигм в образовании, развивая анархический проект в небольшом университете штата Нью-Йорк.

Анархистские исследования

Конечно, анархизм становился объектом изучения и раньше, но в последние годы работ, посвящённых ему, появляется всё больше. Среди наиболее важных стоит отметить исследования об анархистках времён Гражданской войны в Испании (55) [Ackelsberg 2005] и о девушках в анархии [Kaltfleiter 1995, 2009], о публичном пространстве в его анархистском определении [Farrell 2001], о животных [Bestand Nocella 2006]. Появляются новые формы анархизма, такие, например, как анархифеминизм, экоанархизм, ситуационистский анархизм. Современные анархисты и анархистки продолжают исследования в области феминизма третьей волны, антирасизма, квир-теории, трансгендерной культуры, инвалидности, по темам защиты окружающей среды и животных. Анархические акции устраиваются в государствах, сбросивших колониальный гнёт, среди коренных народов, отдавая почтение опыту тех, кто борется с угнетением в своей повседневности. Расцвет исследований по анархизму, вкупе с историческими точками напряжённости, помог логически обосновать необходимость нашего исследовательского проекта/программы в университете.

Точки напряжённости: битва при Сиэтле и возникновение Нового анархизма

Десять лет назад коалиция рабочих союзов, анархистского, феминистского, антирасистского, «зелёного», ЛГБТ- и зоозащитного движений сорвали Министерскую конференцию Всемирной торговой организации. Вскоре после протестов 1999 года в Сиэтле у учёных и активистов стал расти интерес к анархизму, ведь именно анархизм противостоит капитализму и пророчит возникновение общества, основанного на принципах солидарности и взаимопомощи. Эти идеи становятся всё актуальнее по мере вступления мировой экономики в фазу депрессии, когда рабочие всех стран ищут альтернативу коррумпированному и иерархическому методу распределения ресурсов [Amster, DeLeon et al. 2009]. После битвы при Сиэтле получили признание и вдохновлённые анархическими идеями проекты и движения, например, «Еда вместо бомб» (Food Not Bombs), «Критическая масса» (Critical Mass), «Вернём себе город» (Reclaim the Streets). Анархисты широко представлены в антирасистском и антифашистском действии. Группы анархистов, непрерывно ведущие классовую борьбу, можно найти во многих городах США, Западной Европы и Латинской Америки.

Мы находимся в уникальном положении, будучи одновременно и учёными, и активистами. Мы участвуем в анархистских группах (в зоозащитном движении и в *Riot Grrrl*), боролась с ВТО прямым действием и независимыми медиапроектами. Опыт, полученный на улицах Сиэтла, нашёл отражение в эссе, опубликованных в 2009 году в сборнике *Contemporary Anarchist Studies: An Introduction Anthology of Anarchy in the Academy* («Современные анархистские исследования: первая антология исследований анархии»), в редколлегия которого вошёл Энтони Ночелла. Осенью 2009-го мы начали говорить о создании центра анархистских исследований. Казалось, самое время его создать, ведь уже существовали Североамериканская сеть анархистских исследований и рассылка среди учёных-анархистов, проводились лекции по анархистским исследованиям в разных кампусах колледжей, уже выходили посвящённые анархизму книги по всем гуманитарным дисциплинам, анархисты поступали в университеты, имея за плечами опыт различных социальных движений.

Перенесёмся в Кортленд, штат Нью-Йорк, где, спустя десять лет после битвы при Сиэтле, два молодых учёных-активиста собираются создать междисциплинарный институт по исследованию анархистских теорий и практик. Люди сильно удивляются, когда мы говорим, что мы — основатели Инициативы анархистских исследований в колледже Университета штата Нью-Йорк в Кортленде. Нас постоянно спрашивают, почему именно там? Этот колледж уже давно связан с социальными движениями, проектами прямого действия и активизмом. Пример последнего — деятельность профессора Уильяма Билла Гриффена, который проработал в колледже 51 год, до самой своей смерти в 2007-м, поставив своеобразный рекорд. Билл Гриффен работал на направлении начального образования и социальной защиты; один из выпускников написал по поводу его смерти: «Он напоминал Ганди — его смелость и отвага проявлялись в мягкости и доброте. Его оружием был юмор, а не гнев» [Geibel 2007]. Билл Гриффен — это Говард Зинн Кортленда. Гриффен включился в правозащитное движение после смерти одного из его бывших студентов, Билла Мура, во время

регистрации темнокожих избирателей на Юге [там же]. Он непрерывно вдохновлял студентов и преподавателей на борьбу, брал их на демонстрации против войны во Вьетнаме, против полигона отходов по программе «Суперфанд» (Superfund) и строительства огромного супермаркета Walmart в округе.

Колледж расположен в беднейшем округе на севере штата Нью-Йорк. Упадок и экономическое неравенство в этом регионе зародили в нас желание осмыслить влияние мирового капитализма на наш город, наших соседей и их детей, на безработных, пожилых и инвалидов, и бороться. Рядом с нами расположено несколько известных академических центров: Сиракузский, Бингемтонский, Корнеллский университеты. Казалось, что использовать этот исследовательский треугольник не только логично, но и возможно. В Кортленде к тому времени уже было налажено сотрудничество с активистскими группами региона — с «Едой вместо бомб» в Бингемтоне, с «Консорциумом мира в Центральном Нью-Йорке» в Сиракузах, а также с коллективом, который занимается местной альтернативной валютой «Итакский час». В Кортленде же расположен Центр гендерных и межкультурных исследований (ЦГМИ; англ. CGIS — the Center for Gender and Intercultural Studies), чья цель — поощрять и развивать справедливое и уважительное отношение к социальному, этническому, экономическому, гендерному статусу, к окружающей среде и многообразию. ЦГМИ стал важным союзником, поддержав нас в том, что на первый взгляд могло кому-то показаться очень плохой затеей: со словом «анархист» связывают много негативных ассоциаций и образы с фото столкновений на улицах Афин.

Преподаватели, студенты и администрация колледжа открыты новым, прогрессивным идеям, несмотря на то, что могут не разделять их. Пример этого — прошедшая в Кортленде Девятая ежегодная конференция, посвящённая критическим исследованиям животных, в которой участвовали более 350 студентов колледжей и университетов со всего мира. Да, были и те, кого пугало это мероприятие, и один или два человека не оказали внимания, потому что сами проводили исследования на животных. Но решение создать Инициативу анархистских исследований наши коллеги поддержали. Следовательно, мы всегда располагали поддержкой учёного сообщества в университете. Оно было заинтересовано в нашем проекте и было готово отстаивать его существование — что, на наш взгляд, крайне важная часть политики, в сфере высшего образования и не только. Лишь некоторые преподаватели высказали свои сомнения по поводу проекта; в целом на него смотрели не как на угрозу существующему положению вещей, а как на исследовательский проект.

Противодействие Инициативе анархистских исследований в вузе

Ещё до Инициативы анархистских исследований мы знали, что нас будут критиковать за институционализацию анархизма. Ещё в ноябре 2009-го в Хартфорде, штат Коннектикут, на первой конференции Североамериканской сети анархистских исследований (англ. NAASN — North American Anarchist Studies Network), было много подобных дискуссий, в которых мы участвовали. Присутствовавшие на конференции потом говорили о заметной напряжённости между учёным сообществом

и активистами. Там казалось, что и учёные, и активисты сожалеют о своём роде деятельности. Учёная-анархистка Джесс Кон, которая была там, писала в рассылке Североамериканской сети анархистских исследований:

Я слышала, как те, кто считались «учёными», казалось, хотели извиниться или старательно отказывались от суждений перед лицом не-учёных, и, наоборот, «активистам», казалось, было стыдно не иметь учёную степень, будто они ничего не знали или не понимали, будто нет иных способов получения знаний. На одной и той же конференции! Никто из нас не привык работать вместе... чьё же это тогда пространство? К какому «лагерю» мы бы ни относили себя, отвечать (как минимум иногда) приходилось: «не твоё»; это заставляло понервничать.

[23 ноября 2010]

О натянутых отношениях между учёными-анархистами и активистами стоит сказать отдельно. Вуз — это учреждение, иерархическое по своей природе, создающее и поддерживающее иерархию, и, следовательно, оно не в ладах с анархизмом. Стивен Шукайтис [2007] признаёт, что учёные-анархисты находятся в неудобном положении. Он выступает против создания такого направления анархистских исследований, которое отстранённо рассматривает анархизм как нечто застывшее и неподвижное. В ином случае, говорит он, работа учёных-анархистов «обернётся против них самих, встроится в работы государства и капитала... за фасадом революционности будут спрятаны деньги» [2007: 167]. Дэвид Грэбер [2007] отмечает, что, «действуя как анархист, учёный совершает самоубийство» [2007: 107].

Мы, безусловно, понимаем эту точку зрения, особенно если учесть то давление, с которым мы сталкивались в вузах. Но на наш взгляд, Бакунин, Годвин, Кропоткин и Прудон занимались институционализацией анархизма с первых его дней. С другой стороны, мы уверены, что университет встроен в систему ИАГ. Говард Зинн [2002] подчёркивает, что образование не бывает нейтральным, что университет влияет прямо и на корпоративный, научный и военный сектора, и косвенно на деловые, правительственные и общественные сферы, какими бы продажными или антидемократическими они ни были. Член Североамериканской сети анархистских исследований и анархо-блогер Кевин Карсон [2010] считает, что надо перестать противопоставлять учёных активистам:

Для движения стратегически выгодно продавливать анархистские исследования в вузах. Университетская система, особенно в США, — это огромная фабрика идеологической обработки, жизненно необходимая Государству и Капитализму. У американских школ сформировались определённые взаимоотношения с населением и альтернативной культурой/политикой. Чем сильнее мы будем сопротивляться авторитарной педагогике и традиционному наполнению уроков, тем быстрее юные умы найдут путь к самоопределению.

[23 ноября 2010]

Отнюдь не все учёные-анархисты высказывались по поводу создания ИАИ положительно. В одном письме мы читаем:

Я уже какое-то время назад писал и не получил ответа, и задумался, может ли кто-то ответить на вопросы, поднятые мной и Тристаном [Хасби]. Я про Инициативу анархистских исследований. Я не против... Подобная институционализация и связанная с ней концентрация ресурсов повлияют двумя способами (уверен, кто-то

насчитает и больше). Во-первых, концентрация ресурсов в какой-то степени поможет, но она изменит баланс, существующий в движении, между имеющими и не имеющими ресурсов. Центру [ИАИ] придётся оправдать этот дисбаланс и, по возможности, свести его к минимуму.

[Pritchard 2010]

Мы продолжали настаивать на своём, желая разместить центр анархистских исследований в вузе, чтобы разрушить официальную идеологию или аппарат культурного воспроизводства. Вуз чрезвычайно важен для государственного капитализма. Система опирается на университеты, которые предоставляют квалифицированных управленцев и технический персонал для увековечения своих ценностей. Здесь и кроется возможность для создания альтернативных сценариев репрезентации и коммуникации и продвижения прямого действия социальных перемен. Несколько членов СААИ поддержали нас:

Короче, я не организатор, но ходил на открытие, и у меня есть сертификат за работы в области анархизма и сексуальности/гендера (а также за то, что я и ребята из СРС [Союз рабочей солидарности; англ. *WSA — Workers Solidarity Alliance — Прим. пер.*] организовали в Хартфорте несколько мероприятий, посвященных репродуктивной свободе). Насколько я могу судить, ваши догадки по поводу их бюджета безосновательны. Кроме того, среди преподавателей есть ребята из САИ [Сеть анархистских исследований; англ. *NSA — the Anarchist Studies Network*] и Североамериканской сети анархистских исследований (например, Рут Кинна и Джесс Кон), так что они связаны с другими проектами об антиавторитарном образовании (к тому же, организаторы вовлечены и в деятельность Института трансформативных исследований и другие инициативы, связанные с народным образованием).

[Shannon 2010]

Критики создания ИАИ в колледже затронули и источники финансирования проекта, и «уличные заслуги» организаторов:

Эта инициатива [ИАИ] кажется мне уж больно затейливой, уж больно много бабок там крутится (пожалуйста, поправьте, если ошибаюсь). Прежде чем что-то заявлять, мне хотелось бы узнать, откуда взялись деньги, ведь, на мой взгляд, есть большая разница, выделены ли деньги попечителями, меценатами, университетом или какой-то ещё организацией. Инициатива СУНИ явно поддержана кучей денег и институциями (но, может, меня сбили с толку яркие заголовки и хороший сайт?). Думаю, что все эти штуки должны быть максимально прозрачными, чтобы проект не раскололся, а остальная часть движения его поддерживала.

[Pritchard 2010]

Мы знали, что люди будут сомневаться в нашей компетентности как анархистов, учёных и активистов, когда начинали работать над Инициативой анархистских исследований. Оглядываясь назад, мы одобряем осмотренность коллег, которые требовали строгой отчётности и прозрачности действий организаторов ИАИ. Это представляется ещё более важным в свете недавних разоблачений полицейских агентов, работавших в международных активистских группах, к примеру, британского констебля Марка Кеннеди. Он семь лет работал под прикрытием, добывая информацию о взаимодействии противников глобального потепления и сообщая властям о планируемых акциях и демонстрациях [Lewisetal 2010].

Несмотря на критику и скепсис в отношении наших намерений и миссии ИАИ, мы ясно дали понять: мы — активисты, учёные и анархисты. Слишком часто в рассылках и сообществах учёных-анархистов появляются те, кто, изучая анархистов, выставляют себя анархистами, но на деле никак не связаны с общественными движениями, активизмом, молодёжным сопротивлением или организацией сообществ. Чтобы расставить все точки над *i*, Энтони Ночелла написал:

Да, я читаю рассылку; пару слов о себе — симпатичный квир с тяжёлыми ментальными заболеваниями, давний сторонник освобождения животных и экодвижений (один из первых активистов), бывал за решёткой, где меня жестоко избивали, теперь я против тюрем, а ещё я квакер, вхожу в руководство Комитета американской службы дружбы, создал более 15 активистских политических организаций, сейчас работаю над диссертацией, преподаю в колледже Ле Мойн в СУНИ Кортленд, участвовал в создании одной из первых в США программ реабилитации молодых заключённых, а последние 7 лет — волонтер в нью-йоркских тюрьмах. Также я опубликовал 12 книг, в том числе *Igniting a Revolution* («Поджигая революцию») и *Academic Repression* («Угнетение в учёном сообществе»), обе в издательстве AKPress.

[Nocella 2010]

Помимо этого Ночелла рассказал о других членах коллектива ИАИ, чтобы подтвердить, что все в проекте участвуют в анархическом сообществе:

Кэролин Калтефляйтер, одна из активных участниц движения *Riot Grrrl* и авторка исследований о девочках, теперь — директорка департамента женских исследований. Коллин Катто, чрезвычайно достойная активистка пацифистского движения, музыкант, одна из главных организаторов мероприятий против «Школы Америк» и преподавательница испанского в СУНИ Кортленд. И, наконец, Мек Нагель. Феминистка и преподавательница философии, и борется за уничтожение тюрем.

[Nocella, 17 мая 2010]

Мы твёрдо решили, что ИАИ будет создаваться без какой-либо институциональной поддержки — по сути, на DIY-началах (DIY — Do-It-Yourself — «сделай это сам»). Как отмечает Ночелла, «денег у нас нет, я очень-очень беден, но я уже так долго занимаюсь различными анархистскими и радикальными проектами, что привык работать с мизерными суммами» [Nocella 2010]. Когда мы приступили к созданию ИАИ, развернулась борьба Университета штата Нью-Йорк и союза его преподавателей с губернатором по поводу договорных обязательств. Мы разрывались между работой над ИАИ и поддержкой наших коллег. Преподаватели-анархисты выступили единым фронтом с нами в этом обсуждении. Учёный-анархист Джесс Конн пишет:

Я не думаю, что организаторов это коснётся, а если и да, так у них и без этого хватает хлопот (вдобавок к обычному авралу в конце семестра): губернатор Нью-Йорка пригрозил, что «уволит» их на один день в неделю, то есть сократит зарплату на 20%. Они оспаривают это в судах, но это такая головная боль, что я не могу вообразить себя на их месте.

[Cohn 2010]

Открытие ИАИ и анархическая педагогика. Будни учёного-активиста

9 апреля 2010 года, в день памяти двух итальянских анархистов — Николы Сакко и Бартоломео Ванцетти — мы открыли Инициативу анархистских исследований. В программе мероприятия были дискуссии и неформальные презентации. Людей пришло очень много: преподаватели, студенты, активисты из числа местных жителей (например, люди из коллектива зина *Silent Distro*) и из других стран, в том числе из Италии; не всем хватило мест в аудитории.

Сейчас организаторы проекта работают над тем, чтобы поместить (медиа-) теорию в более широкий контекст культурологии и анархистских исследований. Работу в ИАИ сопровождает дискуссия о политике идентичности, что оставляет место для саморефлексии и позволяет использовать прямое действие и DIY-медиа. ИАИ каждый год проводит несколько мероприятий, в том числе Весенние лекции имени Уильяма Годвина и Кинофестиваль имени Михаила Бакунина, и предоставляет стипендии по программе Эммы Гольдман и Люси Парсонс. Анализ проектов современных анархистских исследований и их медийной репрезентации позволяет осмысливать, как функционирует информация об анархистах, для «критического восприятия данного текста» [Rossiter 2003: 106].

Определение понятия «идеология», данное Альтюссером, помогает расширить перспективы анархистских исследований. Установив, что идеология — это отношения, проживаемые в социальных практиках и возможные благодаря чувствительности к символическому [1971: 131], учёный-анархист может наблюдать за тем, как массмедиа, являющиеся одновременно и продуктом, и формирующей силой существующих институтов и социальных отношений, пытаются создать «медиаверсию» анархизма. Арц-Браво, Мюррей и другие [2010] отмечают, что «поскольку „воображаемое как таковое состоит из институционально оформленных материальных практик“ [Rossite 2003: 116], медиапродукты способны быть и материальными, и воображаемыми. При этом медиа — это не только продукт социального и творческого воображения, но и отражение политических и экономических систем». Подлинный (анархистский) активизм может возникнуть лишь при постоянном исследовании и анализе таких Идеологических аппаратов государства (ИАГ), как школы, университеты и медиа; или же так, как предложил анархо-блогер Кевин Карсон: «Когда студент наконец воспринимает внутренние противоречия официальной идеологии (например, несоответствие риторики „свободного рынка“ истинному характеру капитализма, субсидируемого и защищаемого государством, несоответствие риторики „мира и свободы“ государства национальной безопасности реальности „эскадронов смерти“ и т. д.). Когда наставник умело показывает эти противоречия, получается нечто чрезвычайно антигосударственное» [23 ноября 2010].

Принято считать, что, получив высшее образование, люди будут претворять теорию в практику. Но учёные слабо расположены к прямому действию, и нас, активистов университета, это огорчает. Есть анархисты, которые пишут книги и статьи, организуют семинары по анархизму, но держатся в стороне от акций, предполагающих, к примеру, гражданское сопротивление, аресты, экономический саботаж,

поддержку заключённых и т. д. Многие участвовали в таких мероприятиях лишь ради диплома, одновременно оправдывая свою политическую активность перед администрацией университета. Далее, как и все карьеристы, они оправдывали свою отстранённость от анархизма отсутствием работы, недвижимости или необходимостью закончить вуз. Других учёных, называющих себя анархистами, не найти ни в блогах, ни в рассылках, ни в коллективах, ни в каких-либо иных источниках по истории социальных движений. Похоже, они либо не захотели оставлять следов, либо оказались «бойцами выходного дня» ради острых ощущений или ради того, чтобы похвастаться перед друзьями или детьми своей радикальностью. Нам бы хотелось думать позитивно о присутствии анархизма в академической жизни, но мы понимаем, что всегда найдутся карьеристы и оппортунисты, которым ничего не стоит своровать и подстроить под себя новейшие области исследований без искренней привязанности и преданности этим темам. Они просто поднимаются по карьерной лестнице, сотрудничая с коллегами лишь для того, чтобы добиться успеха в области своих исследований.

Анархизм, как и исследования инвалидности, критические исследования животных и гендерные исследования, связан с борьбой и освобождением, и многие боятся бросить вызов власти и угнетению, скованные социальными нормами и страхом репрессий, но хотят писать об этом. Пример тому являют (не будем называть имён) многие учёные, писавшие о сапатистах, левом революционном движении; они получили постоянную работу в университете, сделали карьеру, обклеив плакатами стены, но, в худшем случае, никогда не были в Мексике, или, в лучшем, ни разу не поддержали эту группу финансово.

Следовательно, организовывать конференции в вузах, писать статьи или книги, строчить в комментариях на фейсбуке, что завтра их студенты поднимут анархическую революцию — недостаточно. Такие учёные-анархисты не могут не включиться в движение, ведь им надо писать в научные журналы, чтобы движение получало вес и достоинство, они должны защищать студентов, попавших в передраги, чем они так гордятся. Хватит писать и позёрствовать, пора каждый день сотрясать улицы, ведь, как говорится, «Если не ты, то кто? Если не сейчас, то когда?». Перемены никогда не достигались безопасным или договорным путём. Важно быть самими собой и верить во что-то настолько, чтобы быть готовыми на всё ради защиты этого, как Фронт освобождения животных (ФОЖ; англ. ALF — the Animal Liberation Front), который ушёл в подполье и спасает животных от тестов, с ферм по производству шерсти, с животноводческих ферм, поджигает Макдоналдсы и лаборатории. Мы не призываем академиков к подобным действиям, но если уж вы собираетесь писать о таких акциях, то хотя бы деньгами помогите политическим заключённым, рискнувшим своей жизнью и свободой. Нельзя прикрываться студентами как щитами или символами, надо служить для них примером — протестовать, сопротивляться, организовывать сидячие забастовки вместе со студентами и преподавателями, наконец.

На пути к анархической педагогике: активистские принципы

Вот ряд принципов, которых стоит придерживаться, чтобы оставаться активистом и в университете, и вне него.

1.

Следовать примеру таких великих людей, как Анджела Дэвис, Говард Зинн, Билл Айерс, Бернардин Дорн, Андреа Смит, Кэтлин Кливер и Уард Черчилль, которые боролись с системами власти ещё до поступления в вуз.

1.

Быть примером для студентов — поддерживать их и рисковать так же, как они.

1.

Работать в студенческих группах; не советовать, а участвовать; учиться и учить одновременно.

1.

Вступать в местные организации и коллективы, участвовать в их работе, чтобы не только находиться в университете или быть представителем колледжа.

1.

Бороться с угнетением — например, занимаясь волонтерством в тюрьмах или в кризисных центрах для женщин.

1.

Публиковаться в активистских издательствах, а не в академических или корпоративных.

1.

Публиковаться в активистских журналах чаще, чем в научных; последние читает лишь горстка учёных, да и годятся они лишь для карьерного роста.

1.

Распространять свои взгляды альтернативными способами (через YouTube, блоги, твиттер, кино и радио).

1.

Быть публичным интеллектуалом, как Майкл Эрик Дайсон или Корнел Уэст, которые распространяют свои взгляды, мнения и воззрения через радио, телевидение и документальные фильмы.

1.

Наконец, ждать вызова и принимать его, использовать в обществе своё уважаемое положение преподавателя.

Заключение

Мы продолжаем оспаривать предубеждения о различных субъективных позициях нашей повседневной жизни, наших действий и взаимодействий, организованных в соответствии с определёнными культурными и идеологическими нормами. Наша работа не ограничивается Инициативой анархистских исследований в колледже: она включает в себя анархическую педагогику повседневной жизни. Всякий раз, когда

мы читаем блог, смотрим фильм, отвечаем на пост в фейсбуке, слушаем политическое выступление или любимого рэп-исполнителя, мы думаем, как или почему мы принимаем или не принимаем определённую точку зрения.

Отстранённый взгляд учёных, изучающих поведение людей, социальные конструкции, природу или исторические модели так, будто личный опыт не создаёт призму, через которую учёный смотрит на мир, породил ужасающие практики угнетения и репрессий (евгеника, сегрегация, тюремно-промышленный комплекс, капитализм), которые совершались во имя соответствия стандарту объективности.

Нам следует принять развивающуюся анархическую педагогику, которая, по словам Грэбера [2007], рассматривает анархизм и как процесс, и как средство, и тем самым определяет роль анархизма в вузе (или вуза в анархизме) как пространства и источника ресурсов для «оттачивания идей и знаний, необходимых для дальнейшего развития анархической политики... с позиций, которые крепко связаны с вопросами, поставленными социальными движениями и конфликтами» [там же: 169]. Эти размышления дают нам силу творить свои жизни по своим правилам и формируют пространства сопротивления, в которых учёба выходит за пределы аудитории, создавая двухсторонний поток общности и идей между академией и активистами.

Использованная литература

Abercrombie, N. & Urry, J. (1983) *Capital, Labour and the Middles Classes*, London: Allen and Unwin.

Ackelsberg, M. (2005) *Free Women of Spain: Anarchism and the Struggle for the Emancipation of Women*, Oakland: AK Press. [Акельсберг М. Mujeres Libres. Свободные женщины Испании. М.: Радикальная теория и практика, 2020.]

Althusser, L. (1971) 'Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)', *Lenin and Philosophy and Other Essays*, New York: Monthly Review Press. [Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства. <https://magazines.gorky.media/nz/2011/3/ideologiya-i-ideologicheskie-apparaty-gosudarstva.html> (дата обращения: 07.08.2021).]

Amster, R., DeLeon, A., Fernandez, L., Nocella II, A. & Shannon, D. (2009) *Contemporary Anarchist Studies: An Introductory Anthology of Anarchy in the Academy*, London/New York: Routledge.

Aronowitz, S. (1998) *Introduction in Pedagogy of Freedom*, Boulder, CO: Rowman and Littlefield.

Arze-Bravo, M. et al. (2010) *Althusserian Ideology Website*. http://froberto.dnsalias.org/shared/Althusserian_Ideology/index.html (дата обращения 15.12.2010).

Best, S. & Nocella A. (2006) *Igniting a Revolution*, Oakland: AK Press.

Bourdieu, P. (1990 [1970]) *Reproduction in Society, Education, and Culture*, London: Sage. [Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.]

Carson, K. (2010, November 23) *Anarchist Academics listserv* (дата обращения 13.12.2010).

- Castoriadis, C. (1997) 'Democracy as a procedure and democracy as a regime', *Constellations*, 4 (1), 1–18.
- Chomsky, N. & Macedo, D. (2000) *Chomsky on MisEducation*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Chomsky, N. (2003) 'The function of schools: Subtler and cruder methods of control' in K. J. Saltman & D. A. Gabbard (eds.), *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, Routledge, New York.
- Cohn, J. (2010, May 16) *Anarchist Academics listserv* (дата обращения 21.11.2010).
- Ferrell, J. (2001) *Tearing Down the Streets*, New York: Palgrave, 2001.
- Forgacs, D. (1971) *An Antonio Gramsci Reader*, New York: Schocken Books.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum. [Фрейре П. Педагогика угнетённых. М.: Радикальная теория и практика, 2019.]
- Gabbard, D. (2010) 'The outlook for social justice in our compulsory schools: An anarchist forecast', *Peace Studies Journal*, 3 (1), 119–126.
- Geibel, E. (2007) 'Making a difference. Longtime SUNY Cortland professor and activist dies' *Cortland Standard*. <http://www.cortlandstandard.net/articles/02172007n.html> (дата обращения 12.12.2010).
- Godwin, W. (1793) *An Anquiry Concerning Political Justice*. Charlottesville, VA: Electronic Text Center, University of Virginia Library. <http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/GodJust.html> (дата обращения 12.12.2010).
- Goldman, E. (1917) 'The social importance of the modern school', Emma Goldman Papers, Manuscripts and Archives Division The New York Public Library, Astor, Lenox and Tilden Foundations. http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/goldman/socimportms.html (дата обращения 13.12.2010). [Гольдман Э. Социальная значимость Современной школы. <https://akrateia.info/sotsialnaia-znachimost-sovremennoi-shkoly> (дата обращения 07.08.2021).]
- Hall, S. (1980) 'Encoding and decoding in the television discourse' in S. Hall (ed.), *Culture, Medial Language Working Paper in Cultural Studies*, London: Hutchinson.
- Kaltefleiter, C. (1995) *Revolution Girl Style Now: Trebled Reflexivity and the Riot Grrrl Network*, unpublished manuscript.
- Kaltefleiter, C. (2009) 'Anarchy girl style now: Riot Grrrl actions and practices' in R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (eds.), *Contemporary Anarchist Studies: An Introductory Anthology of Anarchy in the Academy*, London/New York: Routledge.
- Kaltefleiter, C. & Nagel, M. (2009) 'The carceral society: From the prison tower to the ivory tower' in S. Best, P. McLaren & A. Nocella (eds.), *Academic Repression: Reflections From the Academic Industrial Complex*, Oakland: AK Press.
- Klages, M. (2001) *Louis Althusser's Ideology and Ideological State Apparatuses*. Course handout. <http://www.colorado.edu/English/courses/ENGL2012Klages/1997althusser.html> (дата обращения 12.12.2010).
- Lewis, P., Evan, R. & Wainwright, M. (2010, January 10) Mark Kennedy knew of second undercover eco-activist. *Guardian*. <http://www.guardian.co.uk/environment/2011/jan/10/mark-kennedy-second-undercover-ecoactivist> (дата обращения 12.12.2010).
- McLaren, P. (1999) *Schooling as a Ritual Performance*, New York: Rowman & Littlefield.
- Nocella, A. (2010, May 17) *Anarchist Academics listserv* (дата обращения 21.11.2010).
- Pritchard, A. (2010, May 16) *Anarchist Academics listserv* (дата обращения 21.11.2010).

- Rossiter, N. (2003) 'Processual media theory', *Symploke*, 11 (1–2), 104–131.
- Shannon, D. (2010, May 16) *Anarchist Academics listserv* (дата обращения 21.11.2010).
- Sjukaitis, S. & Graeber, D. eds (2007) Constituent Imaginations: Militant Investigations and Collective Theorization, Oakland: AK Press.*
- Spring, J. (1994) Wheels in the Head: Educational Philosophies of Authority, Freedom, and Culture from Socrates to Paulo Freire, New York: McGraw Hill.*
- Willis, P. (1977) *Learning to Labor*, Farnborough UK: Saxon House.
- Zinn, H. (2002) *You Can't Be Neutral on a Moving Train*, Boston: Beacon Press.

**Ноттингемская свободная школа:
заметки о систематизации
практики**

Примечание к заголовку: (56)

Сара С. Мотта

Ноттингемскую свободную школу мы основали летом 2009 года как пространство для развития практик радикального образования и отношений без иерархий и институционализации. Всех в первом составе коллектива объединяло неприятие отчуждения, исключения и угнетения в формальных образовательных учреждениях. Всем нам в той или иной степени хотелось создать образовательный проект, который бы противостоял формальному образованию и превосходил бы его. Мы обозначили несколько принципов, которыми руководствовались: открытость, сотрудничество, равенство и соответствие нуждам и желаниям активистских и других сообществ. Как коллектив, работающий вместе с общественными и активистскими организациями, мы желали творчески и конструктивно направлять процесс обучения и следить за его результатами.

Образование мы воспринимали как средство сопротивления и творчества и по своей сути как способ конструирования горизонтальных пострепрезентационных сообществ, создающих нечто выходящее за пределы капитализма. Нас вдохновляла образовательная деятельность прошлого и настоящего, включённая в процессы освобождения и эмансипации, и мы желали сделать всё, что в наших силах, для поддержания этого проекта в Ноттингеме. С теоретико-практической точки зрения на нас больше всего повлияли книги Паулу Фрейре «Педагогика угнетённых» (1968) и Ивана Иллича «Освобождение от школ» (1971), а также идеи Открытого пространства для диалога и исследований (ОПДИ; англ. OSDE — Open Spaces of Dialogue and Enquiry). У людей в группе был опыт радикального образования: от координации занятий, основанных на идее взаимопомощи и горизонтальных процессах обучения в Ноттингеме, координации активистских сетей, практики принятия решений консенсусом до работы в народном образовании в автономных социальных движениях в Латинской Америке.

Итак, на своих первых встречах мы обсуждали, как и с кем нам работать. Сначала мы хотели работать с сообществами рабочих Ноттингема, но после долгих споров пришли к тому, что не можем искусственно создать взаимоотношения с несуществующими сообществами. Поэтому мы стали ориентироваться на те сообщества, с которыми мы уже наладили общение, вместе участвовали в автономных активистских группах и сообществах в Ноттингеме и его окрестностях. Весь процесс был экспериментальным: не спланированным, непредсказуемым и не обязательно успешным. Мы шли непроторенным путём, но опирались на традиции, опыт и долг. Процесс заключался не только в организации семинаров, практических занятий и дискуссионных групп, но и в создании коллектива радикальных преподавателей в Ноттингеме. Этот процесс показал нам, что в радикальном образовании и в его роли в создании свободных личностей, автономных антикапиталистических сообществ и общественных связей сочетаются интеллектуальные, эмоциональные, политические, личностные и культурные аспекты. Учиться узнавать друг друга и доверять, понимать особенности жизненного опыта товарищей по коллективу, вместе пить, присматривать за детьми друг друга, вместе плакать, вместе готовить и вместе думать. Всё это стирает границы между интеллектуальным и эмоциональным, воображением и

теорией, сознанием и телом, учителями и учащимися, — границы, которые есть в институционализированных и отчуждённых образовательных практиках.

Здесь я хочу проанализировать и систематизировать нашу деятельность на примере двух наших семинаров и нескольких практических занятий и процесса создания коллектива радикальных преподавателей. Я планирую осветить, насколько наш подход помогал развивать пространство для диалога и размышлений, автономные антикапиталистические сообщества, горизонтализм и пострепрезентационное производство знаний. Систематизацию я провожу двумя путями. Во-первых — применяя рамки анализа радикального образования, основанного на идеях Фрейре, Иллича и ОПДИ. Это связывает теоретическое с практическим и контекстуальным и тем самым создаёт новое теоретико-практическое углублённое понимание. Во-вторых — обращаясь к диалектическому методу, направленному на создание нового теоретического и практического знания, способствующего социальным и политическим переменам [дальнейшую концептуализацию типов систематизации в Meija 2010] (57). Это скорее не самостоятельный продукт, а вклад в образовательный процесс. Как мы говорим, «мы не притворяемся, что знаем всё на свете, мы посвящаем себя постоянно развивающемуся процессу, участники которого могут его оценивать, спорить с ним и влиять на происходящее».

Семинары Ноттингемской свободной школы

Итак, мы организовали семинар «Радикальное образование», чтобы исследовать природу радикального и альтернативного образования и его роль в построении сообществ и взаимоотношений. Мы хотели изучить, каким образом можно — и нужно ли вообще — отказаться от институционализованного образования. Семь-восемь встреч семинара за год мы провели в самых разных условиях. После каждого мероприятия мы обсуждали, что из задуманного нами сработало, а что — нет, и в соответствии с этим меняли программу. Группа поддерживала эксперименты фасилитатора по методам и структурам.

Первая встреча семинара длилась четыре часа. На неё мы пригласили людей и группы, которым, на наш взгляд, могло быть интересно поучаствовать в работе Ноттингемской свободной школы. Семинар задумывался как часть процесса создания идентичности/тей Свободной школы, которая на тот момент пыталась сформулировать свои цели и создать сообщество радикальных преподавателей. Что мы считали главными задачами семинара? Первое — узнать друг друга получше и разобраться, как мы понимаем радикальное образование и в чём состоит наш интерес в нём. Второе — определить, что мы понимаем под терминами «радикальный», «образование» и «обучение», чтобы конкретизировать свои представления об образовании, изучении и обучении, о природе знания, о том, для чего оно существует и как создаётся и т. д., чтобы — третье — прояснить резонансы и диссонансы, сходства и различия между нами и конструктивно и творчески выстроить наш проект.

Семинар начался с разговоров о собственном опыте образования. Участникам предлагалось вспомнить, где они учились (в формальных образовательных институтах или нет), чему и как, и каково это было. Мы раздали всем по листу бумаги и

попросили ответить на эти вопросы любым желаемым способом: схемой, текстом или рисунком. Затем мы попросили участников прикрепить свои листки к стене и организовали перерыв, в ходе которого люди могли выпить чаю, кофе и т. д. и отметить самое интересное или что-то, о чём они хотели бы узнать побольше, что их озадачило или заинтриговало. Наш собственный опыт и идеи Фрейре и Иллича подсказывали нам, что начать следует именно с этого, поскольку трансформативное обучение должно быть релевантным и полным смысла. Оно должно быть встроено в опыт, истории и культуры индивидов и сообществ, переворачивая нормы традиционного образования, где учитель — знающий, а ученик — пустой сосуд, который должен быть наполнен знанием [Freire 1970; Illich 1971: 30–35]. Фрейре считает, что такой способ диалогического обучения создан, чтобы люди «чувствовали себя хозяевами своего мышления, а не пассивными обучающимися» [1970: 95]. Прежде всего это требует осознания значимости опыта и знаний участников и отказу от идеи самодостаточности и привилегированности преподавателя [Freire 1970: 62–63]. Итак, чтобы придать обсуждению смысл и весомость, мы решили провести его, собственно, на основе знаний участников, выделить в их обучении самые приятные элементы, систематизировать этот опыт и соотнести его с традициями и практиками радикального образования. Каждый участвующий сделал свою хронологическую шкалу образования, и мы рассмотрели пересечения [Freire 1970: 69]. Далее каждого попросили рассказать о вопросах, появившихся при взгляде на свою или на чужую образовательную шкалу. Фасилитатор пытался выделить и отметить на ватмане главные темы и проблемы из дискуссии. Это было средством создания наших собственных концепций и линий расследования и исследования радикального и альтернативного образования. Отсюда мы намеревались перейти к следующему этапу: «конкретизации представлений». Основываясь на обозначенных темах и проблемах, мы хотели разделить участвовавших на малые группы и раздать им тексты (58) и вопросы к ним, но при этом предполагалось, что группа может сформулировать и собственные вопросы. Потом задумывалось вернуться к работе большой группой и обсудить ответы каждой из малых групп. Если малая группа не могла выработать свой ответ, могли подключиться все остальные. Предпоследний шаг, «понять, как различные концепции радикального образования могут выглядеть на практике», предусматривал работу в малых группах в виде мини-семинаров, основанных на принципах радикального образования, выявленных во второй части. Затем каждая группа должна была подготовить небольшое, минут на десять, выступление. В конце фасилитаторы могли кратко подвести итоги, поделиться своим опытом радикального образования и рассказать о своей мотивации к проведению такого типа семинара. Завершилось бы всё групповой оценкой семинара.

Но, когда мы проводили семинар, нам пришлось завершить его на переходе ко второй части, поскольку некоторые участники почувствовали эмоциональный дискомфорт. Попытка выявить общие темы вскрыла разногласия касательно представлений о том, какова природа авторитаризма в образовании, и о том, что должно или не должно входить в освободительное образование. Разногласия обострились из-за личностной природы дискуссии. Сорванный семинар поставил перед нашим коллективом несколько важных вопросов. Мы планировали семинар как пространство для выявления общих позиций и разногласий и для размышлений над радикальным и

альтернативным образованием. Мы целенаправленно выдвинули на первый план коллективного размышления и процесса создания знания личный опыт и истории. Мы создали открытое, но едва ли безопасное пространство [Andreotti n. d]: мы собрали пёструю группу, в которой кто-то знал друг друга, кто-то — нет, участники её не вполне идентифицировали себя или свои интересы с радикальным образованием. Мы вывели на первый план индивида, субъект и эмоциональное в отсутствии уз борьбы, опыта или пережитого, создающих доверие и взаимное понимание границ и норм уважительного диалога. Мы не были готовы к конфликту, неизбежно возникающему, когда пропадает консенсус и на первый план выходят различия. Мы не смогли преобразовать этот конфликт в продуктивное поле для диалога и дальнейшего развития; семинар был сорван. Это поставило перед нами важные вопросы касательно природы открытости. Первоначально мы приняли условия, описанные народными преподавателями — последователями идей Фрейре: эксплуатируемые и исключённые сообщества благодаря территориальной близости получают общий опыт и борьбу, в которых формировались и формируются узы доверия, взаимности и норм диалога [Freire 1970: 52, 66]. Но это был не наш случай. Так что мы задались вопросом, стоит ли нам подкреплять открытость, которую мы желали получить в создаваемых нами пространствах, приглашая лишь тех, кого уже объединяют общие политические и социальные принципы, или же, если продолжать собирать разношёрстные группы, где люди почти не знают друг друга, меньше фокусироваться на индивидуальном и больше — на различных концепциях радикального образования, как это делают ОПДИ. ОПДИ — это подход критической грамотности, что во многом представляет собой развитие фрейрианской модели, поскольку он тоже опирается на диалогические и перспективистские отношения. Сама идея критической грамотности основана на этом: на возможности извлечь смысл из диаметрально противоположных перспектив и локализовать эти перспективы в отношении силы-знания. Цель заключается не в том, чтобы изменить мнение людей по поводу обсуждаемых проблем, а в том, чтобы привнести в их взгляд осознание сконструированности и относительности их собственного знания, то есть привнести критическую грамотность. Таким образом, на семинарах ОПДИ различные утверждения по какой-либо теме становятся основой исследования общепринятых утверждений, которые впоследствии используются для размышления о своих собственных. Но такие индивидуальные размышления не обязательно становятся темой общего обсуждения, что защищает индивидов и группы, которые не выступают группами или коллективами вне пространства обучения [Andreotti n. d.]. Это также выдвинуло на первый план свойство открытости, испытывающей нехватку общности и коллективности, исключать ранимых участников, чей опыт травмы и исключения может быть случайно задет различными нормами и пониманиями уважения, диалога и образования.

Мы не смогли точно ответить на все вопросы. Но мы организовали семинары, посвящённые радикальному образованию, с участием разнообразных групп и индивидов, к примеру, в университете, используя методологию ОСДЕ, то есть мы пропустили первую часть и сосредоточились на том, что же участники ассоциировали с формальным и радикальным образованием, а затем перешли к третьей части, где коснулись традиций и практик радикального образования. Мы были очень осторожны к личностным аспектам даже в тех активистских сообществах (например, в

кампании в Росс-Порте или Radical Roots и Earth First!), где, как мы считали, общность и опыт совместной борьбы уже создали высокий уровень доверия, уважения и взаимопонимания, что позволяло сглаживать конфликтные ситуации совместными усилиями фасилитаторов и группы. После срыва первого семинара мы поняли, что четыре часа — это слишком долго, самое большее, что можно себе позволить — это двухчасовой семинар, к которому, если потребуется, можно привязать следующий. Это означало, что семинары по радикальному образованию должны быть посвящены либо первой и второй частям или вариации этого, либо сбору мнений по поводу радикального и традиционного образования и дальнейшему обсуждению того, как и где мы можем развивать обозначенные элементы радикального образования.

Ещё одной проблемой стало то, что на активистских сборах весной 2010 года в Ноттингеме наш семинар ставили либо в начале, либо в конце из-за того, что программа была заполнена мероприятиями, напрямую относящимися к кампании/проекту. К тому же, в основном к нам приходило мало людей. После неформальных обсуждений с участниками встреч и друзьями из активистских и преподавательских кругов мы задумались о том, как образование и радикальные педагоги формируются в исторической перспективе и в наши дни на примере движений и сообществ глобального Юга. В этом мы опирались на знакомство одного из членов коллектива с автономными социальными движениями Латинской Америки. Зачастую оказывалось, что сообщества объединяются вокруг конкретной проблемы, например, земельных или водных прав, или образования, и именно в процессе объединения их усилий и укрепления их сообществ сопротивления на первый план выходят вопросы педагогики. Но нередко так получалось из-за того, что у ключевых членов сообщества был опыт народного и радикального образования [напр. Motta 2009]. Члены коллектива участвовали в жизни активистских сообществ, проводивших встречи в Ноттингеме. Мероприятия того периода были в основном даже не местного уровня, а национального или международного. Таким образом, существовало нечто внешнее по отношению к движению и семинару (Свободной школе). Во многих случаях до обсуждения и практики радикального образования и педагогики для постановки целей активистских групп и движения и для построения автономных антикапиталистических сообществ не доходило. Возможно, это значило, что у многих не было сильной мотивации идти на семинар. Но это не значило, что семинар потерпел неудачу, скорее, быть может, он открывал возможность для обсуждений, размышлений и практик. Процесс создания сообществ и радикальное образование как его составляющая становятся частью конкретной борьбы и конкретных сообществ. Благодаря этому опыту мы осознали возможности и границы семинаров и поняли, чего можно было достичь посредством них, а чего — нет.

Также мы начали обсуждать необходимость разработки брошюры нашей Свободной школы как интерактивного и диалогического средства для обсуждения радикального образования и его роли в антикапиталистической борьбе активистских сообществ в Ноттингеме и в его округе. Мы надеемся, что это создаст почву для непрерывного развития коллектива радикальных преподавателей, также участвующих в различных движениях, и тем самым откроет пространство для развития практики радикального образования антикапиталистических движений, сетей и сообществ сопротивления и творчества в Ноттингеме.

Летом 2010-го мы провели довольно крупный семинар на встрече Earth First!. Участвовали в нём люди из разных движений, просто отдельные люди, заинтересованные в радикальном образовании, и члены других коллективов, занимающихся радикальным образованием. В плане личных размышлений и развития обобщающих тем семинар прошёл хорошо. Последняя часть семинара была посвящена тому, как и где, по нашему мнению, можно развивать обозначенные практики радикального образования. Но в этом пункте мы отошли от темы и вернулись к обсуждению различных форм радикального образования. Обсудив это с участниками и другими членами Свободной школы, мы снова задумались над ограничениями и возможностями семинаров. На этот раз сомнения вызвали не столько вопросы доверия и культурных норм коллектива (какими бы исключаящими и трудными ни были эти скрытые нормы сами по себе, как заметил один из участников), сколько общий политический проект, опыт или цели. От эмпирического мы перешли к теоретическому, но не смогли вернуться к комплексной конкретике развития отдельных стратегий, теоретизации и методологий для продвижения политического проекта или цели, что предполагается фрейрианской практикой. Некоторых участников степень обобщённости семинара разочаровала. Но, опять же, это — процесс осознания возможностей, путь к пониманию разных открытий и возможностей наших практик. Мы осознали, что у нашей деятельности характер процесса, осознали, что не можем всегда ожидать конкретных итогов и результатов в капиталистическом понимании успеха и неудачи, что нам скорее следует двигаться творчески и исследовать различные способы коллективного познания и созидания, или изобретать свои собственные политики и практики. Таким образом, мы, группа радикальных преподавателей, также оказались вовлечены в процесс обучения тому, как познавать мир и развивать свои собственные концепции [Freire 1970].

Травма и привилегия

Второй семинар, который мне хотелось бы рассмотреть в ходе своих рассуждений, назывался «Травма и привилегия». Он возник из желания исследовать иерархии, исключения и предрассудки в активистских сообществах. Поводом для этого семинара стал опыт участников, испытавших исключения и насилие либо по гендерному, классовому и расовому признакам, либо по вопросу ответственности при уходе за детьми, либо по отношению к пережитой травме или абьюзу. Мы обсудили, почему зачастую предполагалось, что власть, эксплуатация и отчуждение существует вне, а у нас в автономных социальных движениях этих отчуждающих и отчуждённых практик, воспроизводящих иерархии, нет. Когда мы разрабатывали семинар, мы понимали, что он будет очень эмоциональным, потенциально взрывоопасным, несущим разлад и продуктивный дискомфорт. В этом плане мы опирались на желание фрейрианских педагогов оспорить здравый смысл и общепринятые идеи и практики, чтобы создать ситуации, которые выталкивают нас из области общепринятого [Freire 1970: 16]. Но также мы во многом отошли от ОПДИ с его упором на внешнюю рефлексивность как побуждение внутренней рефлексии и действия. По этому поводу мы договорились, основываясь на прошлом опыте, что семинар пройдёт в среде консоли-

дированных активистских сообществ и, возможно, с нашим участием как средством взаимодействия друг с другом и нашими опытом и историями. Мы понимали, что эмоциональные и личные процессы могли пройти без должного уважения в группе индивидов без общего опыта, истории, борьбы или знакомства друг с другом. На семинаре планировалось обсудить проблемы травмы, привилегии и их взаимосвязь. Предлагалось обсудить ряд вопросов: «Как наш собственный психологический опыт влияет на наши действия для достижения радикальных социальных перемен?», «Как мы преодолеваем наличие (или отсутствие) социального, культурного или экономического капитала во время радикальных политических действий и связанных с ними травматических событий?», «Как наша работа над социальными изменениями соотносится с пережитой нами травмой?».

Семинар был спланирован так: в начале все обсуждают виды привилегий и иерархий, с которыми они сталкивались в активистских кругах. Мы классифицируем их. Затем мы просим участвующих подумать о пережитой ими травме, разделить на малые группы и обсудить её с другими участниками. Мы все (трое фасилитаторов семинара) сошлись на том, что расскажем о своём опыте, если другие не решатся. Затем мы попросим членов групп, выслушавших рассказ о травме, подумать, как бы их случай отличался от приведённого другим человеком, если бы это произошло с ними; следовало не оценивать действия рассказчика, а обдумать влияние собственных привилегий на ситуацию. Мы хотели, чтобы участвующие, рефлексировав, обращались к иерархиям и исключениям, выделенным во время первой части. Мы намеревались поместить эмоциональность травмы и опыта в центр коллективного осмысления и чувствования, чтобы сломать препятствия норм и границ диалога. Мы собирались побудить индивидов к осознанию и размышлению над их потенциальными привилегиями и над тем, как они могли влиять на их поведение и отношения в активистских сообществах.

На встрече в Росс-Порте мы поэкспериментировали с этим семинаром. Первая часть прошла относительно спокойно, мы отметили и обсудили несколько исключений по возрастному, половому, образовательному, классовому и расовому признакам. Но, когда мы перешли к обсуждению травм, участвовавшие засомневались в значимости и необходимости этого процесса. Очевидно, они испытывали дискомфорт оттого, что их просили поделиться болезненным опытом, и не видели прямой связи между этим и пониманием привилегий и иерархий в активистских сообществах. Поэтому нам пришлось уделить время обсуждению вопроса. Мы сошлись на том, что эта часть — факультативная, и участие в ней — добровольное. Но сам процесс того, как одни рассказывали о травмах, а другие пытались представить, как они бы пережили ситуацию с учётом своих привилегий, был, мягко говоря, травматичен. Мы поделились на три группы. В первой группе разговор не пошёл, люди противодействовали фасилитатору, который чувствовал, что изменить ситуацию в лучшую сторону невозможно. Во второй группе фасилитатор и другой участник рассказали о своих травмах. Группа сильно заинтересовалась рассказанным и включилась в обсуждение потенциальных привилегий. В последней группе долго обсуждали полезность и значимость подобной практики, высказывали мнения, что она потенциально делала беззащитными ранимых людей, что нет прямой связи между рассказом о травме, её обсуждением и творческим и конструктивным осмыслением привилегии и нашей

роли в воспроизводстве неравных властных отношений и исключений. В этой группе два человека обсудили свои травмы: фасилитатор и участник. Опыт обсуждения травмы был очень эмоционален и создал тесную связь и взаимопонимание между ними. Также в группе поразмышляли о привилегиях в индивидуальных историях и контекстах и о том, как это могло воздействовать на динамику в активистских кругах.

Наши мнения по поводу успеха и продуктивности семинара сильно разошлись. Один из фасилитаторов не захотел в дальнейшем участвовать в организации семинара, поскольку опыт оказался чересчур травматичен. Его случай вывел на первый план то, как важно воспринимать друг друга всерьёз, не как отстранённых фасилитаторов, а как участников; ведь опыт фасилитирования был также эмоциональным, производящим и интеллектуальным процессом, не дававшимся нам легко, он ставил нас либо в неудобные ситуации, либо в те, с которыми мы не могли справиться из-за нехватки опыта. Это многому научило нас и сильно повлияло на взаимоотношения в коллективе, в том смысле, что мы осознали себя вовлечёнными индивидами, а не просто людьми, бесстрастно планирующими следующий семинар. Возник вопрос, как развивать практики заботы и поддержки. Дал о себе знать и маленький опыт работы со столь эмоциональными реакциями. Это незаметно вывело на первый план, что для работы в ситуациях и семинарах, связанных с травмой и другими эмоциональными вопросами, влияющими на участников семинара (включая фасилитатора), нужны организованные, вдумчивые и опытные фасилитаторы.

Некоторые из нас высказывали сомнения в том, что созданные напряжённость и дискомфорт способны помочь систематизировать и выявить иерархии и привилегии в активистских сообществах. Был и вопрос, стоит ли связывать травму и привилегии. Тем не менее, мы сошлись во мнении, что семинар — это важный опыт, сломавший общепринятые нормы диалога и открывший пространство для познания друг друга, что сдвинуло границы коллективности и взаимопонимания. Для одной фасилитаторки возможность рассказать о травме стала психологической разрядкой и частью процесса восстановления. В этом были элементы свидетельствования, как и в некоторых феминистских и неколониальных политических практиках [Restrepo 1998; Robinson 2010]. Но в основном такие практики — коллективные, тогда как эта была индивидуальной. Фасилитаторка также чувствовала, что готова к этому и что процесс восстановления после травмы был очень длительным, с различными стадиями, многие из которых не связаны с публичным рассказом о травме. Такой итог демонстрировал сильные эмоции от семинара и его результативность, хоть это и не в полной мере соответствовало заявленным целям. Травмы, жизненный опыт и эмоции действительно вышли на поверхность. При подведении итогов большинство участвовавших сконцентрировались на своём дискомфорте или рассказали, что не увидели смысла в семинаре, но несколько человек рассказали о мощном воздействии и о том, что он открыл им новый уровень понимания своего «я» и других в сообществе.

Оказалось, что одни цели семинара конфликтовали с другими. С одной стороны, мы надеялись сформировать пространство, которое делало травмы и их личный контекст видимыми и значимыми в традиции феминистских и неколониальных политических практик. С другой, мы хотели открыть пространство размышления над

неформальными, зачастую незаметными иерархиями и исключениями в активистских сообществах. Попытавшись достичь сразу двух целей мы, пожалуй, соединили два разных процесса и в итоге создали ситуацию, которая могла нанести урон и воспроизвести (нечаянно и наивно) эмоциональное и психологическое насилие над участниками и нами самими.

Два этих процесса — коллективная терапия, попытка создания эмоциональной связи как формы построения сообщества, — и попытка поставить под сомнение привилегии в активистском движении — кажется, требуют разных методологий и педагогик. Первый практикуется феминистскими группами, коренными сообществами и группами чёрного движения, и в нём разработаны тонкие и сложные, выражено политические формы коллективной скорби и визуализации травмы. Они избегают потенциальной ловушки нашего семинара, которая с лёгкостью приводит к самобичеванию из-за фокуса на личности. Примером такого коллективного исцеления и визуализации служит работа феминистского театра угнетённых La Mascara в Кали, в Колумбии. В нём применяются методологии народного образования в сочетании с театральными приёмами визуализации и контекстуализации многоуровневых опытов насилия над беженками и их детьми. Этот театр показывает свидетельства. Индивидуальное восстановление и принятие включены здесь в трансформирующие коллективные практики и контекстуализацию [Medina & Teatro La Mascara 2010; Motta 2010]. Подобные методы встречаются в духовных практиках и ритуалах. Вторая наша цель, осмысление привилегий, вероятно, всё же может быть продуктивно исследована с использованием идейной основы ОПДИ, которая заключается в исследовании разных взглядов на тему, что помогает раскрыть личные и коллективные представления. Диссонанс и дискомфорт, появляющиеся в ходе такой работы, продуктивны и безопасны.

Сочетание двух совершенно разных процессов в одном семинаре не позволило нам достичь коллективного освобождения и коллективного размышления над внутренними практиками власти и иерархии. Для меня это остро вывело на первый план нашу ответственность как фасилитаторов друг перед другом и перед участвовавшими в воркшопах, и важность непрерывной личной и коллективной рефлексии над нашими экспериментами в радикальном образовании.

Занятия в Сумахе

Уже несколько лет в Сумахе проходят практические занятия по обмену навыками. Они вдохновлены идеей Иллича вывести образование в сообщества, в дома и на улицы, чтобы покончить с его формальными институционализированными видами. Образование должно быть организовано горизонтально вокруг знания, необходимого конкретному индивиду или сообществу [Illich 1971: 80]. Каждый человек — носитель знаний, он может быть и учеником, и учителем, что подтверждается фрейрианской философией образования. Именно на практике коренные народы передают умения [Ingold 2000]. Подход этот заключается прежде всего в моделировании какого-либо навыка и его отработке. Умеющие что-либо делать выступают в качестве инструкторов, демонстрируя технику исполнения, а потом наблюдают за

учащимися, которые пытаются её воспроизвести. Но по сравнению с занятиями, о которых говорит Иллич или к которым обращаются коренные народы, уроки в Сумахе обычно очень короткие (но насыщенные отношениями обучения и изучения), длятся они всего по несколько часов. В основном уроки посвящены практическим навыкам. На занятии кто-то учит, а кто-то учится, и уже на следующем семинаре они могут поменяться ролями.

Мы экспериментируем и меняем занятия. Один человек из нашего коллектива, который координировал обмен навыками с 2009 года, вместе с другим координатором и с нами пришли к решению поработать над форматом и над содержанием уроков. Мы хотели подчеркнуть идею Иллича о том, что все мы обладаем скрытым потенциалом умений и знаний, наработанным в течение жизни. Как мы написали в брошюре,

Если сообщества желают бороться и процветать без государственного контроля и влияния, нам нужно порвать с современной парадигмой обучения и знания, перестать зависеть от привычного и начать развивать скрытое и замалчиваемое. Для этого мы должны свести воедино все существующие концепции и привести в жизнь новые способы созидания, обучения и обмена. Нам нельзя больше надеяться на стороннее экспертное мнение, поскольку настанет время, когда оно будет отрезано от нас и нам придётся отстаивать самих себя как сообщество.

Эта идея легла в основу нашей серии регулярных семинаров. Для неё мы отобрали ключевые темы и проблемы: жильё, здоровье, образование, культура, медиа и пища. Две субботы подряд пришедшие на семинар участвовали в практических занятиях по одной из этих тем. Мы же фасилитировали обсуждение скорее не как учителя, а как участники, помогая с вопросами, темами и проблемами для дальнейшего изучения и обсуждая сходства и расхождения во мнениях. В занятии могли участвовать все, у кого были знания и умения по теме. Мы предполагали, что первая половина первого дня будет посвящена обсуждению нашего понимания и сбору наших знаний по теме. Во второй половине мы должны были изучать и разрабатывать одну из обсуждённых и выделенных тем.

Первоначально мы хотели провести два пробных занятия для фасилитаторов, которым предстояло координировать занятия и, в идеале, обсудить фасилитацию, найти что-то, что могло систематизировать разрабатываемую нами методологию. Но времени не хватало, и постоянные участники Свободной школы и те, кто, как мы надеялись, могли войти в команду фасилитаторов, не смогли встретиться. В какой-то мере это подняло вопросы касательно спаянности нашего коллектива. Невероятно, но факт: процесс конструирования групповой солидарности и взаимопонимания, который шёл на протяжении девяти предыдущих месяцев, когда создавались связи, взаимоотношения и шло коллективное обучение, исключил тех, кто не в нём не участвовал. Они почувствовали, что либо они не были равноправными участниками, либо что этот проект — не для них. Получается, мы столкнулись с проблемой того, как расширить группу, участники которой друг другу уже доверяют глубоко доверяют или хотя бы знают друг друга по политической и общественной деятельности.

Мы определяли тематику практических занятий, поставив определённые вопросы. Вот пример семинара про жильё:

Размышляя независимо друг от друга над тем, как мы строим и поддерживаем в должном виде наши жилища, мы уже накопили определённый опыт решения тех или иных проблем, но что получится, если мы сведём этот опыт воедино? Какие новые знания мы приобретём? И станем ли адаптировать их к своей ситуации и пользоваться ими? Мы поговорим об этом в первые две недели во время обсуждений, из которых должно зародиться наше действие. Действия будут определены участвующими. К примеру, вы можете захотеть объединиться в жилищный коллектив, засквотировать здание для жилья, отреставрировать какой-то старый дом или основать собственное поселение.

А вот пример исходной точки работы над программой семинара по здоровью:

Третья двухнедельная сессия посвящена здоровью. Все мы болеем, иногда простудой, иногда чем-то похуже. Но следует ли нам полагаться на Национальную службу здравоохранения и фармацевтическую промышленность, которые стремятся как можно быстрее нас «вылечить» и получить прибыль, что на самом деле приводит к новым заболеваниям? Есть ли альтернатива? Как люди справлялись с болезнями в прошлом? Как нам создать новые способы поддержания нашего физического и нравственного здоровья и поделиться ими? Как отражаются на нашем физическом здоровье наше психическое здоровье и социальное положение? Как уход за ребёнком влияет на его здоровье в зрелом возрасте? Может, как отдельные люди мы и знаем, что на это ответить, но что получится, если мы объединим наши знания и ресурсы?

На встречи мало кто ходил, иногда их даже пришлось отменять. Но на семинарах по образованию и здоровью состоялись продуктивные дискуссии. На занятие по образованию приехали участники Действительно открытого университета (Really Open University) (59) из Лидса, с которыми мы долго обсуждали радикальное образование, стратегии его развития и возможности связей между нашими группами. Это вылилось в дальнейшее сотрудничество. На встрече про здоровье были три женщины, одна из которых была фасилитаторкой. Они обсуждали критику современной системы здравоохранения в целом и институций, специализирующихся на ментальном здоровье в частности; вспомнили альтернативы, которые потенциально могли сочетать в себе элементы существующей системы здравоохранения с практиками коренных сообществ и давным-давно забытых повитух и знахарок. Во второй половине дня мы обсуждали утраченные и альтернативные традиции, чтобы понять, как возможно использовать их при борьбе с заболеваниями в повседневной жизни. В тот момент появилась идея коллектива, занимающегося ментальным здоровьем и травмой, или даже подобной сети в Ноттингеме и его окрестностях.

Эти важные моменты открытости и связи срезонировали в нас и создали взаимопонимание, подготовив почву для коллективных практик и творчества. Но мы задались вопросами, почему же интерес был таким слабым, почему приходило так мало людей. Прежде практические занятия посвящались конкретным навыкам, это мотивировало людей и воспроизводило, во многом, практику обучения как технический процесс приобретения конкретного навыка или знания как вещи. Мы радикально отказались от такого подхода, мы организовывали семинары длиной в целый день, посвящённые общим темам, а не конкретным навыкам, но это не соответствовало мотивациям и желаниям людей. В некоторой степени мы поставили повозку перед лошадью. Всё же важно соответствовать конкретным нуждам, желаниям и интере-

сам людей. Не учитывать это значит отойти от базового постулата фрейрианского народного образования и того, на чём настаивал Иллич, описывая общество без школ: чтобы быть освободительным и трансформативным, образование должно быть актуальным для человека и должно учитывать контекст. Разрушение традиционных способов обучения и построения знания — это процесс. К обучению нужно подходить плавно, чтобы постепенно отринуть устоявшиеся субъективные мнения и понимание себя как обучающихся (но не как учителей, если нет соответствующей подготовки) и знания как противоположности творческого процесса. Исходя из этих соображений, мы решили, что на следующих практических занятиях нужно будет сочетать конкретные нужды и желания потенциальных участников с развитием методологии диалога, ведущей к стиранию различий между тем, кто делится навыком (практикантом или учителем), и тем, кто навыку обучается (учеником), в пространстве обмена навыками.

Заключение

В этой статье намечены контуры процесса систематизации практики первых восемнадцати месяцев существования Свободной школы Ноттингема. Философия и методология радикального образования Фрейре, Иллича и ОПДИ, а также фасилитаторская оценка некоторых практик и планов коллектива легли в основу анализа. Оценивалось, например, получилось ли у коллектива сфасилитировать открытое пространство для диалога, получалось ли помогать формированию пострепрезентационных и горизонтальных антикапиталистических сообществ и создавать горизонтальные процессы коллективного производства знания. В статье также осмыслиется процесс создания коллектива радикальных преподавателей.

Пожалуй, один из самых важных выводов, одновременно и теоретический, и практический, — важно учитывать контекст и природу сообщества, с которым ведётся работа. Есть существенные различия между взаимодействием с организованными политическими группами и с группами индивидов, разделяющих общие цели и принципы — и не разделяющих. Для каждой ситуации нужно выбирать свою методологию и педагогику из спектра различных традиций радикального образования. Нужно понимать пределы и возможности работы в разных условиях. Это способствует развитию различных концепций успеха и политики, далёких от ориентированного на немедленный результат капитализма: появляется понимание успеха как открытого и длительного процесса, построения антикапиталистических сообществ — как многогранного явления, включающего в себя эмоциональное, символическое, духовное, интеллектуальное, институциональное и культурное. Создание коллектива радикальных преподавателей, готовых и способных работать в различных условиях, следует рассматривать как длительный процесс, в который должны быть включены непрерывная само- и коллективная рефлексия и систематизация. Процесс формирования коллектива должен включать в себя обучение не только различным методологиям и педагогикам, но и выстраиванию отношений в пострепрезентациональном смысле, где нам нужно отринуть наши выученные субъективности, которые встраивают нас в отношения власти.

Я надеюсь, что этим текстом я смогу внести свой вклад в процесс индивидуальной и коллективной рефлексии в Ноттингемской свободной школе, и что мои размышления о проблемах, возможностях и потенциале создания образовательной практики вне капитализма принесут пользу.

Использованная литература

Andreotti, V. (2006). 'Soft versus critical global citizenship education', <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education> (дата обращения: 24.08.2021).

Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin. [Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: Радикальная теория и практика, 2019.]

Gadgil, M., F. Berkes, F. & Folks, C. (1993) 'Indigenous knowledge for biodiversity conservation', *Ambio*, 22, 151–156.

Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, Harmondsworth: Penguin. [Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = *Deschooling Society* (1971). М.: Просвещение, 2006.

Ingold, T. (2000) *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge.

Medina and Teatro La Máscara (2010) *El teatro de género: Memoria del proceso*, Medellín: Editorial Lealon.

Mejía, M. R. (2010) *La sistematización: Empodera y produce saber y conocimiento*, Bogotá: Ediciones desde abajo.

Motta, S. (2009) 'Old tools and new movements: Political science as gatekeeper or intellectual illumination', *Latin American Politics and Society*, 51 (1).

Motta, S. (2010) 'Aves de paraiso: Theatre of the oppressed, Cali, Colombia', *Nottingham Critical Pedagogy*. <http://nottinghamcriticalpedagogy.wordpress.com/2010/12/26/aves-de-paraiso-theatre-of-the-oppressed-in-cali-colombia/> (дата обращения 07.08.2021).

Postman, N. & Weingartner, C. (1969) *Teaching as a Subversive Activity*, Harmondsworth: Penguin.

Restrepo, P. (1998) *La máscara, la mariposa y la metáfora: Creación teatral de mujeres*, Santiago de Cali: Teatro La Máscara.

Robinson, A. (2010) 'Anarchism, war and the state', *Ceasefire*. <http://ceasefiremagazine.co.uk/anarchism-war-and-the-state/> (дата обращения 07.08.2021).

**Уличная медицина, анархизм и
ciencia popular**

Примечание к заголовку: (60)

Мэтью Вайнштейн

Введение

Ниже речь пойдёт о сети медицинских работников, объединившихся для помощи демонстрантам на протестах во время саммита Большой восьмёрки, подписания договора о Зоне свободной торговли для Северной и Южной Америки (ФТАА; англ. FTAА — Free Trade Area of the Americas), съездов Республиканской и Демократической партий, на антивоенных демонстрациях, митингах по иммиграционной политике и для поддержки бездомных и разных сообществ в целом во время чрезвычайных ситуаций. Эту сеть называют «уличными медиками», состоят в ней люди с самым разным уровнем медицинской подготовки: врачи, медсёстры, обладатели сертификата WFR (Wilderness First Responder, т. е. непрофессионал, обладающий навыками оказания помощи в экстремальных условиях) и обученные лишь оказанию первой помощи или прошедшие курс уличной медицины.

Отношения уличных медиков с анархизмом сложные. Безусловно, многие медики — анархисты. Но многие коллективы медиков говорят о себе, что не занимаются политикой. Один из моих инструкторов сравнил своё положение с положением Швейцарии: он также всегда придерживался нейтралитета и не ввязывался в популярные фракционные разногласия. Нейтральность позволяет медикам помогать всем без исключения, вне зависимости от политических установок. Уличные медики (наряду с гражданскими наблюдателями и миротворцами) появились в сообществах протестующих, чтобы оказывать медицинскую помощь (которой те зачастую лишены): работников скорой не допускают в зоны гражданских конфликтов (иногда сопровождаемых природными катастрофами: свою первую клинику уличные медики открыли в Новом Орлеане после урагана «Катрина» [DeRose 2005]). Сами медики — выходцы из этих сообществ, поэтому они проникнуты культурой протеста и практиками демократии и анархической борьбы. К примеру, они принимают решения консенсусом, обсуждают проблемы на совете, большое внимание уделяют индивидуальным этическим решениям — таким, как, скажем, оказывать ли медицинскую помощь полицейским или противникам демонстрантов.

Сначала я хотел бы обратиться к истории, социальным структурам и практикам уличных медиков (далее — просто медиков). После этого — рассмотреть деятельность медиков в области образования. Для понимания последней темы мы поместим их в контекст движений за народное образование в Южной Америке и Африке. Опираясь на это, я исследую политические установки медиков, ненадолго остановившись на динамике их политических взглядов. Особое внимание уделено вариантам, зачастую неявным, принятия медиками большинства установок анархизма. Уличная медицина — это и образовательная, и терапевтическая деятельность. В конце, рассматривая уличную медицину как образование, я сравниваю её с другими попытками приблизить людей к науке: школьной наукой, популяризаторской деятельностью и т. д. Чтобы выделить подход уличных медиков, я дал ему название *ciencia popular*, что в переводе с испанского означает «народная наука». Также я исследую разницу в позиционировании знания и опыта различными проектами.

Эта статья написана в рамках проводимого мной исследования, в котором я описываю возможности научного образования, поддерживающего радикальный взгляд

на социальную справедливость, т. е. такого, что я определяю как научное образование любви и ярости [Weinstein 2010a]. Уже три года я исследую деятельность уличных медиков. За это время я провёл этнографическое исследование одного из их коллективов, прошёл двадцатичасовой курс уличной медицины и поучаствовал во многих их образовательных мероприятиях. В качестве источников я использовал информацию о различных коллективах уличных медиков, добытую в интернете, в архивах зинов и на анархистских книжных ярмарках. Также я опираюсь на исторические труды Джона Диттмера [2009b] и Малики Мак-Кей [2007].

Одна волна за другой

Точкой отсчёта для своей организации уличные медики считают 1965 год, когда они объединились, чтобы поддержать Лето свободы и Марш от Сельмы до Монтгомери. С тех пор медики стали постоянно оказывать помощь протестующим; сначала правозащитному движению, а затем — на самых разнообразных протестах. Это делалось под эгидой Медицинского комитета по правам человека (МКПЧ; англ. MCHR — Medical Committee for Human Rights), который в 1960-е также выступал за десегрегацию Американской медицинской ассоциации (АМА; англ. АМА, American Medical Association) и противостоял военно-промышленному комплексу [Dittmer 2009b]. Они поддерживали движение за гражданские права на юге США, оказывали медицинскую помощь на протестах во время съезда Демократической партии в Чикаго в 1968-м и во время битвы при Вундед-Ни в Южной Дакоте в 1973-м [Dittmer 2009b; Manriquez, ND: Street Medic Wikia 2007].

Диттмер считает, что за всё время своего существования МКПЧ несколько раз оказывался в руках радикальных партий и фракций [Dittmer 2009a]. К примеру, в 1970-е его контролировала Маоистская революционная коммунистическая партия. В начале 1980-х организация распалась, хотя многие её члены были активны на протяжении 1980–1990-х [Street Medic Wikia 2007]. Конец МКПЧ символизирует угасание первой волны организованной уличной медицины.

Медики 1960–1970-х, в духе радикального политического спектра «Новых левых», фокусировались и на медицине действия, вырабатывая базовые протоколы, определяющие современную (т. е. существующую в наши дни) уличную медицину, и на вопросах политики, связанных с институциональным оформлением медицины, особенно на тех, которые касались её расовой политики и её взаимодействия с промышленностью во время войны во Вьетнаме, а также работали над тем, чтобы войну воспринимали как медицинскую проблему [Dittmer 2009b; McCay 2007]. Возрождение именно этой стороны деятельности МКПЧ, «медицины действия», во время Министерской конференции Всемирной организации здравоохранения в 1999-м в Сиэтле стало второй волной движения. В Street Medic Wikia, основном источнике информации о движении уличных медиков, это описано так:

Современное движение уличных медиков зародилось во время демонстраций против ВТО в 1999 году в Сиэтле (штат Вашингтон). Небольшая группа медиков была весьма заметна и оказывала неоценимую помощь после применения полицией слезоточивого и перечного газов против протестующих. После этих событий активисты

поняли, что необходимо уметь обращаться с травмами, связанными с протестами. При подготовке к будущим антиглобалистским протестам обучение прошли тысячи людей. Обучение навыкам уличной медицины стало более стандартизированным и специализированным: людям объясняли, как обходиться с последствиями применения слезоточивого и перечного газов и электрошокеров, а также с переохлаждением, обезвоживанием и иными неприятностями, которые могут возникнуть во время протестов.

[Street Medic Wikia 2007]

Приведённый выше текст о возникновении движения не учитывает преемственность медицинской практики с ранним МКПЧ, но многие члены медицинского сообщества согласны с ним. После протестов в Сиэтле число коллективов уличных медиков в США, Канаде и Европе действительно резко возросло. Преемственность же заключается в объяснении медикам правовой основы их деятельности, правовых ограничений на их практику, а также основных стандартов по уходу, как, к примеру, протокола MOFIBA, не всеми сейчас используемого.

Преемственность была достигнута благодаря обучению молодых медиков опытными «медиками действия» из МКПЧ, особенно Доком Дон Розеном, доктором, который специализировался на китайской медицине и участвовал в Марше от Сельмы, демонстрациях против съезда Демократической партии в 1968-м в Чикаго и в битве при Вундед-Ни. Он основал группу «Уличные медики Колорадо» и тренировал членов других коллективов, в том числе и «Коллектива уличных медиков из Сивью» (ССМК; англ. SSMC — Seaview Street Medic Collective), который был объектом моего исследования. Программа его семинара включала обучение различным стандартным медицинским процедурам, представлявшим собой комбинацию аллопатических и китайских методов лечения, и набор этических представлений и стандартов для образования и практики.

В основном медики вспоминают о второй волне как о серии травм, потому как во время стычек между полицией и демонстрантами они столкнулись с чрезвычайной жестокостью и насилием на национальном и местном уровнях. После Министерской конференции ВТО в Сиэтле встречи, организованные ФТАА в Квебеке и Майами (в 2001-м и 2003-м соответственно) для участвовавших в них медиков, по их словам, казались очень жестокими и травматичными. Встречи Национального комитета Республиканской партии в 2004-м и 2008-м по-своему тоже символичны, так как именно во время них медики объединились на национальном уровне для поддержки протестующих и столкнулись с жесткими полицейскими мерами: слезоточивым и перечным газом, резиновыми дубинками и иным оружием. Медики до сих пор дискутируют и размышляют по поводу ПТСР (посттравматического стрессового расстройства) и многие коллективы тратят много сил на aftercare — уход за собой и заботу о себе после определённых событий, т. е. на физическое и эмоциональное восстановление после возбуждения и стрессов, вызванных участием в массовых демонстрациях.

В 2001 году медики провели первую национальную конференцию в Огайо, в Атенсе. На этой конференции был принят Атенский манифест. В документе всего одна страница. Большинство коллективов его разделяют, особенно по отношению к управлению координацией оказания помощи медиками, входящими и не входящими в

коллектив. В документе четыре части: предложения, права, ответственность и вторая часть предложений. В первой части предложений медики пришли к соглашению по многим важным вопросам. Часть начинается с того, что медики решили включить работу по противодействию угнетению в программу тренингов. Кроме того, они пришли к соглашению, что демократическая координация — это такой же важный навык, как и умение оказывать медицинскую помощь. Манифест гласит: «Случалось, что медики действия и врачи скорой помощи сами были источниками угнетающего поведения на семинарах, на улицах и в клиниках. Мы не допустим такого. Можно быть нейрохирургом или самым опытным инструктором в своём регионе, но нельзя помогать спуская рукава или угнетать кого-либо; в этом больше худа, чем добра». Далее, все полномочия должны быть переданы местным медикам, так как именно они лучше всех знают географический и политический контекст своего места или ситуации. Оставшаяся часть документа — список, затрагивающий самые разные темы: право несогласия, право проверки медицинской квалификации (подробнее — ниже), ценность различных медицинских традиций (китайской, висканской, аллопатической, также известной как «западная медицина», фитотерапии), управление «клиническими» пространствами, то есть относительно безопасными местами на отдалении от центра демонстраций, где существует возможность оказания медицинской помощи более высокого уровня.

В 2008-м в коллективе, ставшем объектом моего исследования, Манифест был предметом непрерывных дебатов. Коллектив появился в своём относительно изолированном сельском сообществе, когда через город двигались колонны с военной техникой, предназначенной для отправки в Ирак. Для подавления мирных демонстраций, время от времени блокировавших дороги, использовалось химическое оружие — слезоточивый и перечный газ. Для этого коллектива Манифест тогда значил, что они вышли на «национальный уровень» [Collective Interview 17.10.2008].

В Манифесте есть конкретные меры, предлагаемые конкретным коллективам, но основная его цель — организация взаимодействия медицинских организаций в те моменты, когда требуется совместная работа на крупных мероприятиях. Следует отметить, что даже во время локальных протестов в зоне реагирования «Уличных медиков Сивью» они были лишь одним из нескольких медицинских коллективов, оказывавших поддержку, поэтому проблемы, затронутые Манифестом, были для них актуальными.

В 2010-м медики организовали вторую встречу на национальном уровне в Коннеоте, Огайо. На этой конференции в Манифест внесли изменения. Поправки эти призваны, во-первых, описать конкретные способы разрешения споров, проверки квалификации медиков и тому подобных проблем и, во-вторых, придать особое значение коллективной и личной ответственности.

Время и история для медиков в основном определяются протестами и митингами, но отдельные события также достойны упоминания. В частности, один из коллективов (в рамках сплочённого медицинского сообщества) провёл в 2001-м качественное исследование воздействия слезоточивого и перечного газов на кожу и глаза, действуя практически вслепую, без составленной заранее программы действий. Самого коллектива уже не существует, но отчёты и результаты исследований сохранились на сайте [Black Cross Health Collective 2003b]. Эти исследования подтвердили эффектив-

ность MOFIBA (61) (когда поражённый слезоточивым или перечным газом участок кожи сначала обрабатывается нефтяным маслом, а сразу после этого — алкоголем; сейчас данный метод признан слишком рискованным в условиях демонстраций) и выявили новый эффективный способ лечения повреждённых химическим оружием глаз: сочетание жидкого антацида и воды (ЖАВ; англ. LAW — liquid antacid and water). Практика сокращения названий лекарственных препаратов и последовательности действий при оказании помощи до коротких аббревиатур пришла из скорой помощи, где сжатые мнемосхемы используются для работы сотрудников в чрезвычайных ситуациях. Во время этих исследований на испытуемых сначала распыляли перечный газ, а затем старались ликвидировать последствия различными средствами, которые, по мнению уличных медиков, были эффективными. Многие препараты не помогали. ЖАВ быстро объявили золотым стандартом для лечения последствий воздействия химических средств поражения на глаза. Нельзя сказать, что исследования проходили гладко. Помимо испытуемых воздействию химического оружия подверглись и другие люди, один из которых оказался аллергиком. Но эти исследования показали, что уличные медики первой и второй волны обладают особыми навыками лечения, а также развивают науку ради социальной справедливости; в дальнейшем я определяю это как *ciencia popular* (народная наука), а деятельность коллектива «Чёрный крест» — как «активистскую науку» [Black Cross Health Collective 2003b].

Борись, но не вреди!

Структура и деятельность второй (современной) волны уличной медицины представляют собой сочетание наследия первой волны практики уличной медицины и политики радикального активистского движения XXI века, где главную роль играет анархизм. Существенная часть практик уличной медицины, к примеру, собственно роль медиков на протестах, не изменилась с 1960-х. От первой волны современные уличные медики наследовали восприятие лечения последствий от воздействия химического оружия как определяющего навыка для уличной медицины, этическое кредо — не вреди, а также правила, определяющие, кто может быть инструктором, а кто — нет.

От первой волны медики также унаследовали позволяющую им действовать правовую структуру. Уличную медицину всегда ограничивали географические рамки медицинской практики. В 1960-е это означало, что темнокожие активисты Юга США и их северные союзники не могли получить медицинскую помощь (на Юге клиники были сегрегированы), пострадав от пуль, осколков или полицейских дубинок. Более того, государственная система лицензирования не давала докторам, уехавшим на Юг, права выступать в качестве доктора. Вместо этого действовал Закон доброго самаритянина, который позволяет людям оказывать первую медицинскую помощь и не бояться юридического преследования. Этот закон применим и в современной ситуации. Сотрудники скорой не допускаются в зону массовых беспорядков, характерных для многих современных акций протеста против войн или глобализации, а также для природных катаклизмов (уличные медики оказывали медицинскую помощь

жителям Нового Орлеана после урагана «Катрина», на Гаити после землетрясения в 2010-м и в Техасе после урагана в Гальвестоне). Именно под прикрытием Закона доброго самаритянина и действуют медики (62). Положения закона (меняющиеся от штата к штату) определяют пределы оказываемой помощи и способы её оказания. В большинстве штатов необходимо получить особое согласие на оказание помощи, которая не должна подвергать человека риску и ухудшать его состояние. Первым делом на тренингах по уличной медицине обучают выполнению этих условий: получению согласия (обсуждаются и причины, по которым люди могут отказаться от помощи) и отработке особых навыков. На пройденном мною тренинге непрерывно говорили о границах нашей компетенции, о том, в чём заключается медицинская помощь более высокой квалификации и кто может её оказывать, т. е. о той грани, за которой наши действия могли бы расцениваться как рискованные.

Во время дежурств уличные медики (в идеале) работают парами. На деле сумятица протестов и необходимость оказывать помощь сразу нескольким людям одновременно часто вынуждают «напарников» разделить. Базовые действия уличных медиков изначально разрабатывались для скорой медицинской помощи в целом, поэтому они знакомы каждому, кто обладает навыками оказания первой помощи. Как уже отмечалось, вместе с этими навыками преподаются и мнемотехники, чтобы медики могли вспомнить то или иное действие во время суматохи, к примеру, ABC — airways, breathing, circulation (дыхательная трубка, дыхание, циркуляция) или LOC — levels of consciousness (УС — уровни сознания). Медиков обучают таким основным действиям, как наложение повязок и шин, гигиена и переноска пациентов. Помимо аллопатических медицинских протоколов нас обучали методам лечения астмы и переохлаждения в традициях китайской медицины. В одном из тренингов, организованных «Медиками Сивью», участвовал специалист по лечебным травмам, в основном же тренинги проводили доктора, придерживающиеся западных методик. Медики очень прагматично относятся к медицинской практике и используют различные методы, в том числе и те, которые рекомендуют другие медики, вызывающие у них доверие. Это можно назвать медицинской гетероглоссией, т. е. способностью говорить на множестве медицинских языков одновременно и комбинировать различные традиции лечения.

Аллопатическая медицинская традиция, как минимум частично определяющая лицо уличной медицины, изначально нацелена на непричинение вреда. У коллектива «Чёрный крест» был слоган «Борись, но не вреди». Естественно, не все согласны с таким подходом, ведь протестующие и радикальные сообщества постоянно сталкиваются с какими-либо угрозами. Некоторые детали клятвы Гиппократы стали предметом долгого обсуждения на Street Medic Wikia.

Руководящий принцип — «единственная последовательная составляющая идеологии уличной медицины», по словам одного из респондентов, — это «не навреди». Он также служит руководящим принципом клятвы Гиппократы, но уличные медики интерпретируют его по-своему. Данный принцип «в условиях работы уличных медиков... означает [не навреди] тому, кого лечишь, и если делаешь что-нибудь не так [вредишь], ты подвергаешь человека опасности ещё более серьёзной, чем до лечения». Уличные медики работают, понимая, что их пациенты могут не хотеть, чтобы их лечили в госпитале (либо потому, что не могут себе этого позволить, либо

потому, что боятся правовых последствий и т. д.), поэтому если есть вероятность того, что помощь, оказанная уличным медиком, ухудшит состояние человека, то всё оставляют как есть. Этика «не навреди» определяет и акцент уличной медицины скорее на профилактике, чем на лечении. В протоколах уличной медицины подчёркивается необходимость принятия профилактических мер («одевайтесь тепло, ешьте белковую пищу») и важность последующего разбора эмоционально напряжённой ситуации. В том, как описывают принцип «не навреди», есть острые моменты. Уличные медики понимают, что работают (т. е. занимаются уже лечением, а не профилактикой) в опасных условиях стрессовых ситуаций. Им не хватает «прикрытия» полиции или больниц, которым обычно пользуются сотрудники скорой помощи. Таким образом, они понимают, что вероятность нанесения вреда увеличивается, а помощи — уменьшается.

[Street Medic Wikia 2007]

В проводимых мной интервью с медиками ССМК они постоянно подчёркивали, что их кредо — «не навреди». Когда я просил пояснить, что же это для них значит, они сначала называли те процедуры, которые они не рискнут проводить (к примеру, MOFIBA), а затем указывали на другой медицинский коллектив этого региона, который, по их мнению, придерживался противоположной философии «навредить как можно меньше», т. е. эти медики были готовы провести более рискованные процедуры, чем те, которые ССМК преподавал или использовал. Принцип «не навреди» также тесно связан не только с милосердием, но и с поддержанием репутации медиков. На тренингах в части, посвящённой принципу «не навреди», особый акцент делался на том, что если что-то идёт не так, это порочит репутацию медиков. Эта тема была затронута в интервью во время обсуждения коллектива, исповедовавшего принцип «навредить как можно меньше». У двух коллективов также были разные стандарты длительности обучения. Члены ССМК считали, что длительность обучения другого коллектива недостаточна, может вызвать проблемы и, в конце концов, испортить репутацию медиков [Interview 18.09.2008]. ССМК доводилось сталкиваться с людьми, заявлявшими, что они медики, но при этом не имевшими необходимых навыков; эти «медики», к слову, обученные в других коллективах, очень плохо проявили себя во время демонстраций в Сивью.

Существует два основных типа социальных структур уличной медицины. Объектом внимания этой статьи главным образом были коллективы уличных медиков, созданные для поддержки протестующих. Этим коллективам необходимо придерживаться определённой политической автономности по отношению к группам протестующих. Медики считают своим долгом поддерживать протестующих вне зависимости от их взглядов, они могут даже не разделять саму идею протеста, но при этом оказывать помощь демонстрантам. Медики-единомышленники, напротив, поддерживают определённых протестующих, из которых, по сути, и набираются. Группы единомышленников, или аффинити-группы — это основа социальной структуры современного анархизма и, шире, радикальных движений вообще (хотя идея аффинити-группы была высказана анархистами ещё в XIX веке). «Медики-единомышленники» обязаны поддерживать только собственную группу протестующих, а не саму акцию протеста в целом. Если помогать и другим протестующим, можно оторваться от собственной группы, поэтому зачастую они этого не делают,

чтобы не лишиться свою группу поддержки. После общения с медиками из ССМК у меня сложилось впечатление, что они испытывали признательность к тем, кто проходил у них обучение, а потом становился «медиком-единомышленником», а не частью ССМК. Так как «группы единомышленников» могут предпринимать рискованные действия, связанные с прямым действием, то наличие у них собственных медиков позволяет «коллективным медикам» помогать основной массе протестующих, а не следовать, к примеру, за группами «Чёрного блока». Если быть точным, они не имеют ничего против действий «Чёрного блока» (как, например, погромов сетевых магазинов или банков), некоторые члены коллектива медиков могут даже принимать в них участие, но наличие собственных медиков у «Чёрного блока» позволяет ССМК сосредоточиться на других проблемах (63).

Важно понимать, что быть медиком и протестующим — разные вещи, эти роли отличаются, хотя грань между ними очень зыбкая, что пугает многих членов ССМК. Им приходится сталкиваться с тем, что люди меняют одно на другое без предупреждения, оставляя своих напарников в замешательстве, иногда даже не сняв опознавательных знаков (крестов):

Бонни: [Медик] во время недавних протестов отшвырнул свой медицинский инвентарь, бросил его другому медику, пошёл и присоединился к блокаде. Его арестовали. Знаете, он решил стать протестующим. Правильно сделал, вообще говоря, он ведь избавился от всего, что выдавало в нём медика. Теперь столько медиков появилось, что некоторые из них говорят, типа: «Окей, отлично, кроме меня тут ещё десять пар медиков, почему бы не посражаться?»

Эми: Хорошее сравнение. [Другой медик] недавно поступил ровно наоборот. Он просто решил, что пойдёт; на нём был мой рюкзак, кстати, так что я всё хорошо запомнила. Он утащил его, потому что хотел присоединиться к блокаде с медицинским рюкзаком, но оказалось, что это просто чёрный рюкзак. На нём нет никаких опознавательных знаков, зато внутри — там и марля, и прочие штуки.

Бонни: Даже за ножницы можно получить.

Эми: Тогда у них ножниц не было, но они просто разорвали лямки и сняли рюкзак. Он об этом не подумал. Он даже никому не отдал его, другу там или ещё кому, мол, «Эй, отдай это Эми».

Бонни: Вот почему у тебя есть напарник.

Эми: Нет, нет, он бросился в самое пекло. Да и у нас уже были подобные проблемы до этого.

[Interview 18.09.2008].

Многие медики из ССМК чувствовали себя не в своей тарелке, когда выступали на протестах в качестве медиков. Они думали, что нейтралитет медика означал возможность уклониться от участия в протесте. Одна женщина-медик, как-то решившая сменить роль во время протеста, отстаивала эту точку зрения:

Кэрин: Что ж, это тоже меняется, потому что, например, сейчас, после последнего протеста в Анкор-Сити, где мы были медиками, я завязала с этим, решив, что я принесла бы больше пользы, будучи организатором, а не медиком.

Я: То есть, ты сменила роль?

Кэрин: Ага, я подумала, что медиком я была на всех протестах, и понимаю, что действительно думала, что им нужна моя помощь в организации. У меня были мысли,

что как медик ты просто... Не очень правильно говорить, типа, ребят, я не думаю, что это следует делать. Всегда было сложно ходить на организационные собрания, потому что они хотели, чтобы там были медики, и мы, типа: «Эхэй, мы ваши медики». Но потом становится трудно, ведь ты не можешь заниматься организацией, не можешь принимать решения...

[Interview 18.09.2008]

Кэрин призналась, что чувствовала себя «странно», когда не участвовала в потасовке, но другие медики вроде Бонни и Эми не испытывали подобных мучений. Бонни нравилась простота обязанностей, накладываемых ролью медика: «Это классно. Классно хватать убегающих людей, ведь видно, что у них глаза болят, так что хватаешь и сразу промываешь глаза [Interview 18.09.2008].

Кэрин решила стать медиком отчасти и для того, чтобы уберечь себя от неприятностей, избежать необдуманных поступков:

Например, я сама стала медиком в какой-то степени для того, чтобы не попасть за решётку, ведь я не могу не броситься на военный автомобиль. Я просто не могу не сделать этого, типа, я просто брошусь, да и всё (*Смеётся*). Если я медик, то я как минимум делаю что-то другое, и есть причина, по которой не надо бросаться на технику, ведь я не могу попасть под арест [Interview 18.09.2008].

В целом, уличные медики выработали чёткие роли и чёткую политику в структуре современных радикальных движений. Их сила в том, что они отстранены от коалиций современных движений сопротивления и поддерживают эти движения медицинской помощью. Сейчас мне бы хотелось перейти к описанию другого аспекта деятельности медиков, ведь всё сказанное выше — лишь малая её часть.

Уличная медицина как народное образование

Вот чему должны учить в школах!

Инструктор по уличной медицине

Большая часть деятельности уличных медиков — это реагирование на нужды протестующих. Но с образованием движение уличных медиков связано не меньше, чем с накладыванием повязок и промыванием глаз протестующим. Об этом хорошо сказано в описании принципа «не навреди» на Street Medic Wikia с его упором на профилактику. Профилактика — лишь одно из направлений, которыми занимаются медики, чтобы не только лечить, но и учить. В общем, коллективы медиков вовлечены в самые разные образовательные проекты. Конечно, все коллективы обучают новых членов; это происходит в форме обычных тренингов. Также они проводят семинары по здоровью и безопасности для протестующих. Наконец, коллективы занимаются разными образовательными программами для поддержки местных сообществ. ССМК, например, сделали зин о сексуальном согласии и изнасилованиях на свидании для расположенного рядом колледжа, с которым большинство медиков так или иначе связаны. Другой коллектив провёл несколько семинаров по «проблемам путешественников» в рамках профилактики заболеваний среди кочующих членов сообщества (или среди путешественников).

Коллективы вкладывают много сил в организацию тренингов. Новичков они тренируют примерно один-два раза в год. Во время протестов государственного или международного уровня непосредственно перед предстоящим событием проводятся дополнительные занятия для подготовки медиков к конкретным проблемам (связанным с новым вооружением или особенностями передвижения в месте протестов и т. д.), а также для того, чтобы увеличить число людей, способных оказать медицинскую помощь. Тренинги ССМК длятся 20 часов и включены в специально разработанный план, которому следуют и несколько других коллективов. В тренинги включены занятия на разные темы: получение согласия на оказание медицинской помощи, перевязка, распространённые медицинские проблемы (переохлаждение, обезвоживание, аллергия, укусы пчёл), одежда, содержимое медицинской сумки, обзор вооружения полиции и проблем, вызванных её действиями (в т. ч. и лечение последствий воздействия химического оружия). Между занятиями обычно есть время попрактиковаться с напарником, который прикрепляется к студенту в начале обучения. Инструкторы обычно обыгрывают модели событий, чтобы будущие медики прочувствовали обстановку хаоса, опасности и путаницы, что царит на протестах. Во время моего обучения мы столкнулись с ложным слезоточивым газом, работали в тёмное время суток и проносили раненых через толпу полицейских и протестующих.

Люди приходят на тренинги ССМК по разным причинам. Одни хотят присоединиться к коллективу, другие — овладеть нужными навыками и стать «медиками-единомышленниками», а третьим нужна поддержка и возможность реализовать себя. Всё это соответствует целям ССМК и отражает миссию коллективов уличных медиков: повышение медицинской грамотности населения. Лишь с этой точки зрения можно увидеть тесную связь между структурой второй волны уличной медицины и анархистской политикой или философией. Движение уличной медицины создаёт сети медицинской помощи и образования, способные справляться с различными заболеваниями и травмами. Во что сказано об этом на Street Medic Wikia:

Уличные медики, безусловно, помнят о принципе «не навреди», ограничивающем их полномочия, но в то же время считают, что навыки оказания первой медицинской помощи не настолько сложны, чтобы им нельзя было овладеть. Это отсылает к идее Чёрных пантер о демистификации здравоохранения. Многие считают, что бюрократия и правила, на данный момент ассоциирующиеся и с обучением и применением медицинских навыков в США, излишни и временами контрпродуктивны. Человек, давно занимающийся уличной медициной и волонтерством в клиниках, говорит об этом подходе как о медицине «без волнения и формальностей». Уличные медики рассматривают уличную медицину как нечто портативное, поскольку в ней нет ничего бюрократического и сложного.

[Street Medic Wikia 2007]

Тренинг, в котором я участвовал, был основан на этом видении медицинских навыков. Люди пришли на него, чтобы обрести личностный и коллективный «суверенитет» (понятие, использованное одним из участников тренинга). Несмотря на то, что уличные медики занимаются народным медицинским образованием, причём их методы сходны с применяемыми в ходе кампаний по ликвидации безграмотности и распространению лекарств в Латинской Америке и Африке, они понимают, что их знания и навыки ограничены. Поэтому многие знакомые мне медики уважительно

относятся и к сложности, и к продолжительности обучения и признают самые разные медицинские ноу-хау. Они согласны с тем, что некоторые должности (доктор, медсестра, фельдшер) представляют определённые уровни знаний и умений. На одном тренинге наши инструкторы отзывались о медицинской системе как отрицательно, так и положительно, напоминая, к примеру, что только доктор может выполнить ту или иную медицинскую манипуляцию (например, сделать инъекцию или наложить швы). Много времени было посвящено тому, чтобы обучить нас работе и взаимодействию с сотрудниками скорой помощи и с медицинской системой в целом. В этой сфере преподаваемые медиками навыки не радикально отличаются от внешней медицинской структуры. Уличные медики понимают, что внешняя структура необходима в том случае, если они не справляются (возможно, даже не по причине незнания, а из-за отсутствия условий, к примеру, безопасной и стерильной палаты).

Также ССМК постоянно получают просьбы организовать семинары для протестующих (что в гораздо большей степени становится вкладом в народное образование, чем тренинги по медицине). На этих семинарах медики рассказывают, чего можно ожидать от полиции, как одеваться, чтобы, к примеру, избежать переохлаждения и снизить последствия от воздействия химического оружия. Они советуют, что брать с собой, что есть, как ухаживать за своими вещами и за собой до, во время и после демонстраций. Здесь уже можно сказать, что таким образом медики «придают форму» демонстрациям, ведь они изменяют поведение (выбор одежды и места) людей, чтобы снизить риски. Это образование, наряду с медицинской поддержкой демонстраций, значительно повысило способность демонстрантов сопротивляться полиции. Больше всего медики из ССМК гордились явными свидетельствами того, что они обеспечили более длительное сопротивление. Вот что рассказала об этом Бонни:

Ну, если глянешь видео с последней демонстрации в Сивью, то там видно, как бегают люди с повязками на глазах. Где-то они наложены в несколько слоёв, и все разного цвета. Потому что им несколько раз промыли глаза от перечежного газа. И это круто, смотреть новости после и узнавать: я вылечила этого и того!

[Interview 18.09.2008]

Промывая протестующим глаза и подготавливая их заранее (к примеру, одежду), медики не допускали разгона демонстраций, на который надеялась полиция.

Деятельность медиков не ограничена протестами. Они пытаются выявить в своих сообществах такие медицинские проблемы, которые можно решить посредством образования и непосредственного вмешательства. Мне это стало понятно после разбора случая изнасилования на свидании в кампусе Колледжа Оушенвью. Нельзя рассматривать медиков лишь как «медиков действия» (т. е. просто как медицинскую поддержку демонстрантов): при этом упускается проводимая ими политика на государственном и местном уровнях. В своём небольшом (восьмистраничном) зине медики обращаются к теме согласия: как его получить, на какие действия его нужно получить (на любые) и куда идти, если что-то случилось, а также стараются поддерживать положительное отношение к сексу. Это точно так же, как и помощь на протестах, показывает пример деятельности медиков по укреплению своих сообществ.

Политика ликбеза местных жителей отражает анархическую направленность второй волны уличной медицины. В первой волне преобладали, во-первых, идеи

движения за гражданские права, и во-вторых — Новых левых. На заре своего существования МКПЧ выступил первопроходцем в объединении Американской медицинской ассоциации (АМА) и медицинских услуг в целом. К концу 1960-х организация пыталась повлиять на политику «Доу Кемикал» и других предприятий военно-промышленного комплекса. Вторая волна не знает примеров действий, проводимых в русле политической доктрины. Её образовательная деятельность, как кажется, направлена на построение альтернативного общества внутри существующего капиталистического окружения; она соотносится с определённым подходом анархистов: вместо подготовки революции заниматься созданием альтернативной культуры внутри капитализма, не прекращая борьбы с ним (в случае с медиками — борьбы в форме медицины действия). Важно понимать, что ориентированные на местные сообщества и институционализирующие практики не означают, что медикам не хватает структурного подхода к проблеме здоровья. *Medic Wikia* [2007] объясняет: «Анархисты и уличные медики сходятся во мнении, что общественные структуры оказывают определяющее влияние на здоровье. И те, и другие считают, что причиной слабого здоровья выступает скорее „угнетение“ (расизм, сексизм, экономические лишения и т. д.), чем гены, биологические особенности или личный выбор. До этой меры уличная медицина — политична, поскольку подразумевает, что улучшению здоровья способствует не столько уход за каждым по отдельности, сколько социальные изменения».

Критика системы здравоохранения в среде уличных медиков не получает должного развития. К примеру, на сайте коллектива «Чёрный крест» [2003а] сказано:

Мы считаем, что здравоохранение относится к политической сфере. Вид медицинской помощи, которую нам оказывают или не оказывают, место и качество её оказания, кто нас лечит и кто имеет право обучать медиков, каким методам лечения отдаётся предпочтение, а каким — нет — всё это совершенно политические вопросы. Мы считаем, что систему здравоохранения надо менять... наряду с другими системами.

Но там не уточняется, т. е. не описано в подробностях, как часто попадают исключения. Деятельность этого коллектива отражает характерную для второй волны практику медицины действия/кризиса и медицинского обучения. На мой взгляд, существующий анализ родственен идее Пола Фармера о структурной жестокости [2003]. Фармер исследует случаи отказа в оказании медицинской помощи бедным и угнетённым людям. Он создал организацию «Партнёры по оказанию помощи» на Гаити; там в 2010 году, после землетрясения, появились несколько команд уличных медиков. Деятельность Фармера, как и труд медиков, совмещает и структурный анализ, и целенаправленное действие (прямое оказание помощи).

Ciencia Popular

Стоит сравнить деятельность уличных медиков и других подобных проектов (65), чтобы понять, что собой представляет уличная медицина как образовательная инициатива, нацеленная на распространение медицинского знания. Уличная медицина-как-образование — это попытка сочлениить (буквально, соединить) техни-

ческие навыки и опыт и их получателей. В этом смысле проект можно сравнить и с преподаванием научных дисциплин и медицины в школе, и с проектами по типу гражданской науки.

На уроках ОБЖ, биологии, химии и физики ученики познают своё тело, обучаются языку науки, но им внушается необходимость обращаться за окончательным вердиктом к научным авторитетам. Другими словами, школьная наука производит класс потребителей, который формирует спрос на рынке научного знания. Моррис Шамос [1995] раскрывает это в своей книге *The Myth of Scientific Literacy* («Миф о научной грамотности»); она считает, что школам следует признаться в отсутствии интереса к науке и технологиям, что целью обучения основам наук должно быть лишь обучение людей тому, что происходит в науке, и как найти нужного специалиста, если понадобится. Важно понимать, что преподаваемые в школе основы наук (биологии, химии и физики) представляют собой стандартный набор фактов, идей и технических процедур, зафиксированных в текстах типа Государственного стандарта по преподаванию естественных и технических дисциплин (*National Science Education Standards*, [NRC 1996]). Это системный способ познания, исключаящий практики типа китайской медицины или фитотерапии.

Проекты по содействию учёным, т. е. такие проекты, где учёные набирают неучёных для помощи в исследованиях (к примеру, при подсчёте птиц наблюдатели за птицами в Северной Америке собирают информацию о популяциях птиц в своих населённых пунктах), зачастую проводятся для того, чтобы ещё раз показать, что учёные — это эксперты, а общественность — их трудовой ресурс. Даже онлайн-проекты вроде SETI (*Search for Extraterrestrial Intelligence*, проект по поиску внеземных цивилизаций), запускающие вычисления для поиска жизни в космосе, или *Folding@Home*, организующий подобные вычисления для анализа процесса сворачивания белка, иерархичны. Как ни странно, зачастую в ходе этих проектов проявляется зыбкость подобной иерархии. Во многих проектах по помощи учёным в изучении окружающей среды проявляются противоречия между местным знанием собирателей информации и экспертным знанием учёных [Brandt, Shirk, Jordan, Ballard & Tomasek 2007].

Преподаваемые в школах «основы наук» и проекты по помощи учёным пытаются установить или укрепить иерархии власти, знания, труда и потребления. И там, и там демократия рассматривается как деятельность информированной общественности, но не такой, что была бы организована в самостоятельные сообщества, а такой, что усваивает мировоззрение экспертов и молчаливо с ними соглашается.

Уличные медики согласны с тем, что в их сообществах существует определённая иерархия знаний и навыков, но она не распространяется дальше устной культуры. Полномочия уличного медика подтверждаются словами её или его инструктора и её/его опытом взаимодействия с другими медиками. Более того, уличные медики стараются делиться своими знаниями, делать их доступными, создавать и распространять знания, специально предназначенные для местных жителей, т. е. делать знание достоянием общества. Опыт нельзя хранить, им нужно делиться. Знание скорее отвечает нуждам местных жителей, а не представляет собой отстранённую теорию. Подобный прагматизм позволяет уличным медикам комбинировать медицинские традиции при создании народной науки о здравоохранении. Комбинирование поощ-

руется и программными документами, к примеру, Атенским манифестом. Уличная медицина как проект служит развитию и распространению знаний в сообществах, выступающих за социальную справедливость, и во время протестов, и в иных ситуациях. Именно эта сторона деятельности уличных медиков и делает уличную медицину народным знанием, что позволяет применить к ней испанский термин *ciencia popular* (народная наука), т. е. такая наука, в которой вопросы, сообщества, практики и этос служат народу в его демократической борьбе.

Ciencia popular подразумевает, что знание должно не просто применяться в народной борьбе, но и развиваться для обеспечения успеха этой борьбы, что знание, исследования и распространение идей организованы вокруг нужд людей. Как уже отмечали другие исследователи, аллопатическая медицина зачастую организуется так, чтобы отвечать потребностям колонизаторов, а не колонизируемых, и в наши дни этот принцип преобладает в неокOLONIALной геополитике, вопиющим примером которой служит тропическая медицина [Bass 1990; Farley 1991; Goonitalke 1993]. Преподавание научных дисциплин в школе осуществляется в рамках той же системы власти [Weinstein & Makki 2009]. Уличная медицина являет собой пример противоположной практики, науки, организованной внутри капиталистической системы здравоохранения по-иному и не связанной с ней.

Использованная литература

Athens Manifesto. (2001). http://www.bostoncoop.net/balm/training/athens_manifesto.pdf (дата обращения 07.08.2021).

Bass, T. A. (1990) *Camping with the Prince and Other Tales of Science in Africa*, New York: Penguin.

Black Cross Health Collective. (2003a, September 4) *About Black Cross Health Collective*.

Black Cross Health Collective. (2003b, November 24) *Brave? Crazy? Black Cross' pepper spray trials*.

Brandt, C., Shirk, J., Jordan, R., Ballard, H. & Tomasek, T. (2010, March 23) 'Symposium: Beyond citizen science: Science learning and public participation in environmental research', Paper presented at the meeting of the National Association of Research on Science Teaching (NARST), Philadelphia.

DeRose, J. (2005, September 23) 'Anarchists providing medical aid in New Orleans', <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4860770> (дата обращения 07.08.2021).

Dittmer, J. (2009a, February 9) [Personal conversation].

Dittmer, J. (2009b) *The Good Doctors: The Medical Committee for Human Rights and the Struggle for Social Justice in Health Care*, New York: Bloomsbury Press.

Farley, J. (1991) *Bilharzia: A History of Imperial Tropical Medicine*, Cambridge: Cambridge University Press.

Farmer, P. (2003) *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. Berkeley, CA: University of California Press.

Goonitalke, S. (1993) 'Modern science and the periphery: The characteristics of dependent knowledge' in S. Harding (ed.), *The Racial Economy of Science*, Bloomington: Indiana University.

- JoyInc30. (2010, July 3) A Toronto Street Medic talks about her experience at the G20 protests.
- Kielburger, C. (2010, June 27) Global voices at G20: Violence steals the day's message.
- Manriquez, L. (ND). *Street medic* [Film].
- McCay, M. A. (2007) *Radical Health Activism: The Boston Chapter of the Medical Committee for Human Rights, 1964–1981*, MH Masters, Tuls, Boston.
- NRC. (1996) *National Science Education Standards*, Washington, DC: National Academy Press.
- Omi, M. & Winant, H. (1986) *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*, New York: Routledge & Kegan Paul.
- Shamos, M. H. (1995) *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- Street Medic Wikia. (2007) Street medic history and philosophy. http://medic.wikia.com/wiki/Street_medic_history_and_philosophy (дата обращения 07.08.2021).
- Toronto Street Medics. (2010, June 28) Street Medics call for independent investigation into injuries caused by police. <http://toronto.mediacoop.ca/newsrelease/3926> (дата обращения 07.08.2021).
- Weinstein, M. (2010a) 'A science literacy of love and rage: Identifying science inscription in lives of resistance', *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10 (3), 267–277.
- Weinstein, M. (2010b, March 23) 'Science education, radical social justice, and scientific heteroglossia: An ethnographic examination of the street medic movement', Paper presented at the meeting of the National Association of Research on Science Teaching, Philadelphia, PA.
- Weinstein, M. & Makki, N. (2009) *Bodies Out of Control*, New York: Peter Lang.
- Williams, C. J. (2008, December 19) 'California Supreme Court allows good Samaritans to be sued for non-medical care', *Los Angeles Times*. <http://www.latimes.com/news/local/la-me-good-samaritan19-2008dec19,0,4033454.story> (дата обращения 29.01.2009).

27 Это отредактированный вариант главы Paris: Zones («Париж: районы») из книги И. Фремо и Дж. Джордана Les Sentiers de l'Utopie («Следы утопии», 2011, книга и фильм на французском языке доступны на www.editions-zones.fr). Оригинальная статья: Isabelle Fremeaux and John Jordan, 'Anarchist Pedagogy in Action: Paideia, Escuela Libre'. — Прим. ред.

28 Собрания (исп.). — Прим. пер.

29 Национальная конфедерация труда. — Прим. пер.

30 Собрание (исп.). — Прим. пер.

31 В испанском, как и в большинстве индоевропейских языков, мужской род часто используется по умолчанию при упоминании объектов неизвестного рода и во множественном числе при упоминании смешанной группы людей. Те, кто хочет дистанцироваться от этой сексистской практики, заменяют букву, обозначающую принадлежность к мужскому роду, гендерно нейтральным инвертированным символом @.

32 Оригинальная статья: Saku Pinta, 'Educate, Organize, Emancipate: The Work People's College and The Industrial Workers of the World'. — Прим. ред.

33 Автор хотел бы выразить свою благодарность всем, кто оказал помощь в проведении этого исследования: дружелюбному и отзывчивому персоналу Ресурсного центра северных исследований в университете Лейкхед, Гэри Кауноену, который сделал несколько важных замечаний и предложений по поводу черновика работы, чем способствовал улучшению её научной строгости и качества, Гарри Сиитонену, который предоставил собственные конспекты лекций, несколько труднодоступных источников по истории Народного рабочего колледжа и поделился своими энциклопедическими знаниями по истории рабочего движения финнов Северной Америки и ИРМ. Наконец, автору хотелось бы сердечно поблагодарить Главное отделение ИРМ в Городах-близнецах, а особенно Джеффа Пиласински, Эрика У. Дэвиса и Киерана Нутсона, за их поддержку и предоставленную информацию об их попытках возродить Народный рабочий колледж.

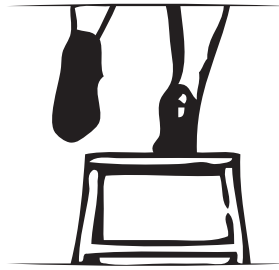
34 Все переводы оригинальных финских источников в этой главе принадлежат автору.

35 Джунглями безработных называли места, где мигрирующие безработные могли отдохнуть, поесть и найти информацию о вакансиях. — Прим. ред.

36 На протяжении этого периода ФСФ была самой большой иноязычной федерацией в Социалистической партии Америки, причём её влияние простиралось далеко за пределы сравнительно небольшой группы финнов-иммигрантов в США. В 1912 году в ФСФ состояло около 11 тыс. членов, распределённых по 225 местным отделениям. «К этому времени, — пишет Оллила [1975], — у организации было четыре газеты, Народный рабочий колледж с 123 студентами, 76 клубов, 80 библиотек, а её совокупный доход составлял 184 128,83 \$, причём общая стоимость имущества доходила до 558 201,14 \$» [там же: 156].²⁶⁶

37 Похожие процессы шли в 1912 году в разных англоязычных отделениях Социалистической партии Америки, когда членов ИРМ, в числе которых был и Уильям Хейвуд, исключили из Национального исполнительного комитета партии. Это также предопределило второй раскол ФСФ, произошедший в начале 1920-х, когда из организации вышли сторонники компартии. Можно выделить три течения в среде левых финнов в Северной Америке после

Библиотека Анархизма
Антикопирайт



Радикальная теория и практика
Анархизм и образование. Сборник трудов
2022.06.15

Авторы:

Перевод: Катерина Дедюля, Максим Сурков
Редактура: Антон Климович, Мартина Эдифер, Фаина Фаннина, Лора Тимарова
Корректурa: Настя Золотова, Оля Бакурова
Вёрстка: Владимир Барчинский
Обложка: Дарья Петушок

ru.anarchistlibraries.net