

*Александр Согомонов*

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В КОНТЕКСТАХ МИРОВОЙ  
ИСТОРИИ

Школа гражданского просвещения  
2018

ББК 66.03  
С 56

Дизайн обложки *Анны Хохловой*

*Книга издана при поддержке НО «Благотворительный фонд культурных инициатив (Фонд Михаила Прохорова)» и частных пожертвований.*

**Александр Согомонов**

С 56 Гражданское образование в контекстах мировой истории.  
М.: Школа гражданского просвещения, 2018. — 144 с.

Исторический и социально-философский подходы для анализа эволюции гражданского образования на протяжении более чем 2500-летней европейской истории позволяют извлечь эвристические уроки для нашей современности. Семь предложенных автором «исторических контекстов» организуют закрытые, хоть и связанные друг с другом, пространственно-временные и культурно-политические границы понимания стратегий передачи человеку гражданских смыслов, ценностей и норм, позволяют сопоставить специфику разных дидактических моделей и соответствующих вызовов их времени гражданских качеств и практик. Беспрецедентно высокой сегодня считает автор цену ошибки при выборе странами аутентичных стратегий «воспитания гражданина», которые были бы способны минимизировать естественное желание властей сформировать гражданина в своих интересах и сосредоточиться на интересах будущих поколений, культивируя автономное и независимое гражданское состояние «человека мира».

**ББК 66.03**

ISBN 978-5-93895-115-0

© А. Согомонов, 2018  
© Школа гражданского просвещения,  
2018

# Содержание

<i>Предисловие</i> .....	4
Контекст 1: Греческий полис и первоначальное накопление гражданских смыслов в образовании .....	8
Контекст 2: Римская цивитас и открытие идеи гражданских прав .....	13
Контекст 3: От раннехристианского «града земного» к гуманистической утопии — путь к реабилитации гражданских смыслов .....	16
Контекст 4: Доиндустриальный город — гражданский поиск и первые эксперименты .....	24
Контекст 5: Индустриальная метрополия и рождение либеральной модели гражданского образования .....	40
Контекст 6: «Конструирование гражданина» при тоталитарных режимах .....	73
Контекст 7, незавершенный: Космополис и гражданское образование в век глобализации .....	104
Чтобы быть гражданами. <i>Юрий Сенокосов</i> .....	119
<i>Примечания</i> .....	122

## Предисловие

Вот уже 2500 лет европейская цивилизация не может справиться со сложнейшей задачей — как корректно смоделировать и сформировать в обществе корпус вовлеченных и успешных, компетентных граждан. Очевидно, что решить эту задачу невозможно по вполне объективным обстоятельствам. Времена меняются, и в результате постоянно обновляется «повестка дня» гражданского образования. Гений истории вновь и вновь, не удовлетворившись *status quo*, ставит новые цели и расширяет поле гражданского участия в мировых процессах. Нередко утверждается, что гражданское просвещение — младшая сестра общего и профессионального образования. Это не совсем так. Как без элементарной грамотности ни среднее, ни высшее образование не способны сформировать адекватную запросам будущего личность, так и без гражданских знаний и навыков взрослый человек не может встроиться в общественные и политические связи, сложность которых только нарастает. А это значит, что бег за временем фактически предписан гражданскому образованию на долгие десятилетия вперед. Пожалуй, никакая другая отраслевая история не является столь нравоучительной, как мировая история гражданского образования. Любой контекстуальный опыт содержит в себе множество интересных и эвристичных «уроков». И никакой конкретный опыт воспитания гражданина из самых разных контекстов истории не исчез бесследно. Мы вновь и вновь обращаемся к этой непростой истории и ищем там вдохновение и дидактические «открытия». Сегодня человечество, как никогда ранее, пристально вглядывается в свое гражданское прошлое, ибо цена просветительской ошибки в XXI веке беспрецедентно высока.

*Александр Согомонов  
19 января 2018 г. Москва*

*Городской воздух делает тебя свободным.*  
(старая немецкая поговорка\*)

Культурная история гражданского образования на протяжении двух с половиной тысяч лет удивительным образом соче­тает в себе медленное и поэтапное развитие просветительских практик с весьма неожиданными и подчас эмоциональными всплесками в виде радикальных и шумных экспериментов. Примечательным образом вся эта разноликая история сохраняется в нашей коллективной памяти и поныне, превращая западную идею «гражданского образования для демократии» в многослойный продукт, в котором каждый ингредиент имеет культурное значение некогда совершенного в долгой истории гражданского «открытия».

Развитие практик гражданского образования, разумеется, напрямую зависит от того, как меняется социум, его обще­ственные цели и смыслы, и, конечно же, как эволюционирует само понятие «гражданин». Не секрет, что самые важные открытия в истории гражданского образования были сделаны прежде всего в центрах мировых событий. В городах, а не на периферии, в провинции или тем более в сельской тиши запад­ной цивилизации\*\*.

---

\* Полная версия: «Stadtluft macht frei nach Jahr und Tag» («Го­родской воздух делает свободным через год и один день») — немецкое средневековое изречение, отражающее общеевропейский принцип обычного права, согласно которому человек, проживший в городе более года, обретал статус свободного человека.

\*\* Совершенно не случайна этимологическая связь во всех европейских языках между понятиями «гражданин» и «горожанин», что, скорее всего, является не просто прямым калькированием древнегреческого *polites* (одно понятие для обозначения одновременно «гражданин=горожанин», от слова *polis*), но и обусловлено урбани­стической природой современного гражданства.

го прорыва в понимании целей и средств гражданского образования важна была своя особенная и судьбоносная среда: жизнь в таких центрах должна была не просто кипеть, но и культурно-психологически провоцировать людей на глубокие социальные размышления и укреплять их решимость на фундаментальные перемены. Ибо там, где люди только лишь задумывают масштабную общественную перестройку, первый вопрос, который приходит им на ум: а что для этого может сделать образование?

Отважусь на предположение: *в тех исторических контекстах, где гражданское образование становилось общественным приоритетом, там и свершались глубинные социальные и культурные перевороты.* Для гуманитарно мыслящих авторов это скорее банальное утверждение, чем смелая гипотеза, ибо для них очевидно, что именно идея лежит в основании общественной практики. Социально или экономически ориентированные исследователи, вероятнее всего, оспорят это предположение, и, как мне кажется, не столько в интересах истины, сколько побуждаемые страстью к утверждению приоритета материального человеческого действия над культурной идеей.

Итак: город и гражданское образование суть близнецы-братья. Между ними невозможно установить прямую причинно-следственную связь. Их трансформации подталкивают друг друга к взаимным превращениям. У города существует фундаментальная зависимость от качества его граждан. А гражданское образование, в свою очередь, отнюдь не плетется, как принято считать, в хвосте истории, обслуживая чьи-то внешние интересы. И там, где мы видим статическую эволюцию города, качество его гражданского корпуса остается неизменным. И напротив, быстрые и масштабные перемены городов всегда спровоцированы (равно как и провоцируют) изменениями не просто в идее гражданства, сколько в концепции и практиках гражданского просвещения.

Не имея возможности детального анализа развернутого цикла реальной истории гражданского образования, остановлюсь лишь на самых значимых гражданских открытиях в их

связи с историей европейского города и концепцией гражданства. Каждому открытию соответствует свой аутентичный исторический контекст, в котором они свершались. На мой взгляд, число таких контекстов — семь: 7 моделей городов, 7 концепций гражданства, 7 разновидностей гражданского образования\*.

---

\* Разумеется, числом семь я никак не ограничиваю ни историческую типологию городов, ни разнообразие идей гражданства; их, безусловно, было куда больше. Мне же представляется, что в мировой истории мы насчитываем семь тех исторических контекстов, в которых «в нужное время и в нужном месте» гармонично выкристаллизовалась большая Доктрина: Город-Гражданство-Образование. Именно она и составляет суть того культурного открытия, которое стало имманентной частью нашего общего просветительского наследия.

*Контекст 1:*  
*Греческий полис и первоначальное*  
*накопление гражданских смыслов*  
*в образовании*

В Древней Греции насчитывалось более полутора сотни полисов, но только Афины и Спарту мы знаем настолько хорошо, чтобы представить их в качестве гражданских и дидактических оппонентов, а не только как политических соперников. Полис (polis) в классической Греции представлял собой самоуправляющееся политическое сообщество<sup>1</sup> с ярко выраженными и фиксированными чертами этнокультурной, соседской и религиозной идентичности. Публичное пространство для всех жителей полисов было вполне открытым, но при этом для разных категорий населения (от состояния свободы до полного рабства) доступ к городу и его институтам, участие в праздниках, религиозных культуах, ритуалах и т.п. достаточно строго регламентировались. Право на город не было всеобщим, а оттого и свободное гражданство было весьма ограниченным.

*Полис* — это компактное поселение людей, знакомых друг с другом лично и вдобавок тесно повязанных родственными, культурными и дружескими связями. Греческое общественно-политическое устройство всегда предполагало наличие привилегированного меньшинства, обладавшего достаточной полнотой имущественных и политических прав для монополии на главную привилегию — права на город. Именно это меньшинство и именовалось полисом, а его члены — «политами» (politai, то есть собственно гражданами), хотя полис агрегировали многие другие и порой весьма масштабные категории несвободного населения, включая рабов, чужеземцев, женщин и т.д.

Мировая история гражданского образования берет начало в ранних греческих полисах с изобретения практики воспитания

гражданской добродетели (arete), подразумевавшей прежде всего воинскую доблесть, хотя она вовсе не противопоставлялась доблести мирской (спортивной, поэтической и т.п.). Исполнение воинской обязанности трактовалось не как внешнее принуждение и тем более не как насилие со стороны «властителей», а именно как внутреннее побуждение к выполнению гражданского долга, пусть даже и во имя личной славы. Иначе говоря, гражданином с большой буквы становился тот свободный человек, кто свой жизненный успех символически отождествлял с полисом. Вся образовательная система в Спарте в долгой исторической перспективе неизменно была сосредоточена исключительно на решении этой дидактической задачи<sup>2</sup>. Впрочем, воспитание гражданской добродетели отвечало еще требованиям архаической эпохи и считается демократической практикой может с очень большой натяжкой.

Только афиняне стали подлинными изобретателями того, что с тех давних пор называется «игрой» в гражданственность и демократию<sup>3</sup>. Свободное население, чаще всего не обремененное повседневным трудом, а лишь воинской и некоторыми религиозно-политическими повинностями, имело достаточно свободного — интеллектуально-досугового — времени для участия в гражданских делах своего сообщества<sup>4</sup>. Причем участие в самоуправлении (прямая демократия) редко было актом свободного выбора гражданина. Чаще ему это просто вменялось в обязанность. Но не посредством принуждения, а с помощью вполне демократической процедуры — жребием (что не исключало, правда, и практик прямого голосования).

Случайно выпавшая в этих условиях повинность толковалась как божественная легитимация исполнения гражданином тех или иных обязанностей. А это означало, что каждого свободного афинянина демократическая судьба могла призвать (точнее, принудить) к разным гражданским обязанностям. При этом все «аутсайдеры» были лишены возможности быть случайно вовлеченными в прямую демократию. Поэтому оценка афинской модели демократии на протяжении многих веков была преимущественно негативной и многими мыслителями считалась миноритарной.

По мере развития афинской демократии происходило быстрое усложнение общественно-политической жизни в городе, демографический бум и экономический рост. Афины для своего времени были урбанистическим супергигантом. И приобрел этот статус город в том числе благодаря новым подходам к гражданскому воспитанию<sup>5</sup>. На примере древних Афин мы видим, с одной стороны, как состязательность пронизывает жизнь граждан, начиная от гимназии и кончая симпозиумом, а с другой — как индивидуальный политический мотив захватывает буквально весь гражданский коллектив. При этом сами афиняне различали в своем полисе граждан разных социокультурных категорий — «добропорядочных», «властных и динамичных», «безвластных, но желающих что-то сделать для своего города», «опытных», «мудрых» и др.

Софисты уже на заре классической эпохи начали обучать молодых людей искусству политики (*politike techne*), понимаемым в первую очередь как устойчивый риторический навык<sup>6</sup>. Конечно же, речь шла не просто об умении выражать свои мысли и чувства, сколько именно об искусстве свободного и публичного гражданского выступления и подчинения ему индивидуальных действий. По крайней мере это очень близко к тому, как интерпретировали позднее гражданскую дидактику софистов в полемике с Сократом в диалогах Платона «Протагор» и «Горгий»<sup>7</sup>. С того момента, как публично-риторический механизм в Афинах был запущен, свернуть с пути к прямой демократии возможности уже не было. Публичная речь, выстроенная по канонам политической риторики, остается доминирующим инструментом гражданского образования не только в античную эпоху, но и вплоть до Нового времени. Афинских молодых людей (эфебов) в возрасте 18–20 лет систематически готовили к исполнению ими гражданских обязанностей, а не только к воинской службе. По окончании обучения каждый из них приносил гражданскую клятву<sup>8</sup>. Ценности свободы и достоинства жизни постигались буквально с малолетства.

*Парресия* (*parthesia*) — центральная категория афинского гражданского образования периода классической демократии —

обозначала свободную, прямую, искреннюю и бесстрашную речь<sup>9</sup>. Свободный и риторически компетентный гражданин (парресиаст) высказывается открыто и говорит все, что он думает; он дает понять окружению, что высказывает только собственное мнение. Его речь считается «вкладом» в общий капитал демократической публичности. Он бесстрашно критикует, выносит оценки себе, своему окружению, социуму в целом. И эта риторическая искренность и прямота трактовалась как его гражданский долг, конструировала его гражданскую идентичность.

Искренность и прямота не исключали, а порой даже и мотивировали ложь и обман. Риторическое искусство не опирается на нравственные качества личности, напротив — отделяет свойства «гражданина» от свойств обычного человека («демократическая демагогия» как понятие возникла именно в этом контексте и изначально не имела негативного смысла). Афинские суды не случайно описывались современниками как лаборатории вранья, а «заинтересованный» обман считался «благородной ложью»<sup>10</sup>.

Вся политическая и даже социокультурная история Афин конца V — первой половины IV века до н.э. показывает, насколько парресья принципиально преобразила весь внутренний общественно-политический уклад Афин, хотя в итоге и привела город к кризису и краху демократических институтов. Правлением «мнений» не без сарказма называл демократию Платон, а ему, конечно же, хотелось бы, чтобы правили философы, которые знают истинную природу вещей (то есть владеют «эпистемой», знанием, а не опираются лишь на «доксу», мнение).

Открытие афинянами подлинной гражданской идентичности, основанной на свободе и законе, а также дидактических способов ее формирования создали уникальный в мировой истории демократический опыт, проявив все сильные и слабые стороны демократического устройства общества и его политической жизни. Возможно, поэтому так пристально мы, далекие потомки, вникаем во все детали этой истории. Да, только демократия наиболее адекватно поддерживает нашу свободу, учитывает наши жизненные интересы. Но в то же время она вовсе

не обязательно базируется на добродетели, тем более на истине, как того хотелось бы античным философам. Ее оборотной стороной становится зависимость всякого отдельного человека от совокупной воли мнений, повлиять на которую невозможно силой, а только — долгим просвещением. Именно афинянам наша современная демократия обязана богатым политическим лексиконом, а также изобретением демократических образов человека и институтов. Так, семантическое разведение между «хорошим» и «плохим» гражданином впервые случилось именно в классических Афинах<sup>11</sup>.

Афинская демократия выродилась прежде всего из-за слабости своих институтов<sup>12</sup>, но в назидание будущим поколениям она оставила яркий пример того, как «демократическое слово», не подкрепленное рационально, может оказаться для демократии разрушительным<sup>13</sup>. Тем не менее нам симпатичен и интересен этот опыт, мы по-прежнему ему культурно сопереживаем. Ведь в наше время вряд ли найдутся искренние сторонники строгой спартанской модели гражданского воспитания, мы вслед за афинянами все еще полагаем, что демократия есть практика высокоорганизованного ума, даже несмотря на то, что слишком много фактов указывают на обратное.

## *Контекст 2: Римская цивитас и открытие идеи гражданских прав*

По инерции мы отождествляем исторический опыт римлян и афинян, называя их совокупно «древними», хотя уже в античную пору они отчетливо дистанцировались друг от друга. Научное же сравнение внутреннего устройства и путей развития афинской демократии и римской республики (*res publica*) обнаруживает больше отличий, чем кажущихся параллелей и сходств<sup>1</sup>.

Если абстрагироваться от самых ранних и самых поздних этапов истории, то Древний Рим в республиканский и тем более в императорский период, собственно, и не претендовал на то, чтобы быть прямой демократией. Его политический строй скорее можно было бы определить как олигархический, но при этом, правда, по характеру институтов — вполне республиканский. Его внешняя политика была откровенно империалистической и захватнической, по крайней мере со времен пунических войн. Римская община (*civitas*, цивитас) — изначально довольно закрытое агрикультурное объединение — с течением времени из средиземноморского захолустья превратилась в крупнейший город древности, властно доминирующий над всей античной ойкуменой. Задолго до того, как Рим превратился в город мира, его гражданский корпус постоянно рос, в том числе и за счет присвоенных земель и городов. И к концу I тысячелетия до н.э. римское гражданство означает уже нечто гораздо большее и в количественном и в качественном смысле, чем просто свободные жители самого Рима. При Августе общее число населения римского мира составляло примерно 45 миллионов человек. В имперском Риме поэтому

неизбежно возникли совершенно иные акценты, как в концепции гражданства, так и в гражданском образовании.

Для римлян, в отличие от греков, «гражданин» — это уже не столько политическая идея и общественная функция, сколько правовое понятие, определяющее смыслы и границы статуса, а также права и обязанности его носителя. Возможно, поэтому в латинском языке так и не сформировалось понятие «политический человек». Соответственно и гражданское образование, в отличие от греческого, не признавало педагогических «излишеств» (подобно эллинской увлеченности артистическим и музыкальным образованием), а было прагматически сосредоточено на том, как человеку жить внутри общего правового пространства, при этом вовсе не обязательно включаясь в реальный политический процесс.

Римляне высоко ценили риторику и очень многое заимствовали у греков, но в отличие от софистов их публично-ораторские экзерсисы были направлены не на формирование умения произносить «бесстрашные речи» (пусть даже и во имя общей правды), а на научение аристократических отпрысков политико-дискурсивному ремеслу. Олигархический Рим не верил в способность толпы к разумному говорению и, напротив, пестовал ораторское искусство как «профессиональный» навык политических элит, поддерживающих основы основ всего «ораторского» государства<sup>2</sup>. И возможно, именно поэтому римляне в отличие от греков (за исключением, пожалуй, спартанцев) не видели необходимости в специальных институтах образования, предпочитая модель внутрисемейного гражданского воспитания под руководством «отцов семейства» (*pater familias*). Хотя позднее они все же создавали латинские школы во всей завоеванной ими империи<sup>3</sup>.

Иными словами, если афинская гражданская педагогика была сосредоточена на демократии, свободе и вовлечении граждан в самоуправление, то римляне были больше озабочены распространением гражданских прав, хотя бы только в связи с постоянным ростом своего гражданского корпуса и необходимостью противостоять олигархату. Примечательно, что в ранний императорский период «гражданин» в Риме и вовсе пере-

стал быть функциональным компонентом мироустройства, обладая исключительно правовым статусом.

Центральная категория римского республиканского образования — гражданская воспитанность (*humanitas*)<sup>4</sup>, безусловно, согласуется с греческой дидактикой, но отнюдь не во всем. В условиях довольно жесткого противопоставления граждан и всех остальных народов освоенного мира, массового наделения гражданскими правами представителей аристократических семей вновь присоединенных территорий (и не только «верхов»), насильственной романизации провинций, распространения латинского языка и культуры — у Вечного города не оставалось никаких дополнительных скреп консолидации своего государства кроме силы (армии) и права (законов, судов). И именно римские правовые традиции стали основой формирования правовой и общей культуры западного мира, да и не только западного.

*Romanum humanitas* распространяло принципы и нормы права на весь известный римлянам мир, став провозвестником современной институциональной системы<sup>5</sup>. А *jus humana* (универсальное право) стало той инновацией, которая развернула римскую политику в сторону философии правосознания (Цицерон, Квинтилиан, Гай). В конце концов во II веке н.э. выдающийся римский юрист Ульпиан разработал на этой богатой фактологической основе полноценную теорию «прав человека»<sup>6</sup>. И когда это было заново открыто в Европе в Новое время, именно римские предтечи были их духовными и формальными источниками. А латинский язык и классическое образование сохранили и поныне категориальный аппарат гражданской дидактики античной поры — гражданские добродетели и страсти, гражданские свободы и верховенство права, гражданскую риторику и великое таинство политической коммуникации.

*Контекст 3:*  
*От раннехристианского «града земного»*  
*к гуманистической утопии —*  
*путь к реабилитации гражданских*  
*смыслов*

Человек — чужестранец, паломник, временно путешествующий на этой полной зла и ненависти земле, и никакое его тяготение к постоянному месту жительства в городе не заслуживает ни понимания, ни тем более похвалы. Правом гражданства человек пользуется только в «отечестве небесном», на земле же ему нет необходимости в постоянном месте жительства, считал апостол Павел. Приблизительно так же рассуждал и святой Августин в канун Средневековья, и надо заметить, что этот дискурс был свойствен не только лишь одному раннехристианскому мироощущению, но и всей языческой культуре эпохи упадка античной цивилизации<sup>1</sup>.

Распад империи не принес ничего хорошего ни римскому гражданству, ни европейскому городу в целом. На смену политике и праву пришла грубая сила и новое духовное прозрение. Публичные ритуалы уступили место скромным и латентным культам, среди которых христианство медленно, но все же уверенно набирало себе сторонников<sup>2</sup>. Человек-пилигрим все еще жил старыми социально-политическими представлениями, но его внутренний мир был уже совершенно иным. Старая культура городов, городские традиции и ценности практически никак не сказались на этой затянувшейся на несколько веков трансформации<sup>3</sup>. Люди замыкались в своем приватном мире, сбивались в небольшие сообщества закрытого типа. Городская идентичность постепенно уступала место космополитической идентичности «града божьего», в то время как жители «града земного» неспешно переформатировали былые институты и практики городской жизни. Многие крупные города пришли в

полный упадок и были заброшены. Небольшие поселения замыкались в своем локальном кругу, образованном чаще всего вокруг церкви. Замок и деревня уже к концу I тысячелетия стали господствующими и обществообразующими местами дислокации людей. Укрепленные же крепости (лагеря, форты, бурги), хоть внешне и напоминали окруженные стенами города, но, по сути, не имели ни гражданства, ни самоуправления, ни тем более аутентичной политической культуры, за исключением, пожалуй, локальной христианской солидарности<sup>4</sup>.

Урбанистический «переворот» в Европе совершается лишь в XI–XIII веках, когда бюргерам удается отвоевать у магнатов (феодалов, епископов, настоятелей монастырей и др.) свое право на город. Торговые и ремесленные гильдии становятся прообразами корпоративного гражданства. Множественные внутригородские общности настойчиво претендовали на выражение идеи нового гражданства. Нобилитет открыто заявил о своих правах на город задолго до возникновения централизованных государств в Европе<sup>5</sup>, однако, рассыпавшись на множество фракций, политические амбиции нобилей привели лишь к усилению внутригородской борьбы за права и привилегии, что, правда, удачно способствовало зарождению в Европе современных муниципальных институтов и культуры.

И если первоначально «патрициату» удавалось как-то удерживать города под своим протекторатом, то уже в XIII–XIV веках купечество вырывается из-под их опеки и обретает новый статус и самоидентичность как свободных «горожан». В данном контексте — скорее уже как муниципальных граждан<sup>6</sup>. Политической технологией кристаллизации гражданства становились хартии, устанавливающие право на муниципальное самоуправление, в котором, правда, участвовали далеко не все жители городов, и, разумеется, не приобретали никакой политической независимости. Впрочем, именно символическая природа хартий способствовала развитию внутригородской солидарности, город стал мыслиться как единый организм. При этом политическая организация городов была весьма далека от образцов «прямой демократии» и, очевидно, приближалась к римской олигархической республике, правда без соответствующей

щего ей государственного суверенитета. Впрочем, уже в хартиях мы встречаем слова «гражданство» и «гражданин» как устоявшиеся понятия, правда, с измененными по отношению к римским оригиналам смыслами.

Главным инструментом *воспитания гражданственности в средневековом городе естественным образом выступали гильдии*. В правовом смысле гражданами становились лишь те жители, кто не воспринимался чужаками (извне) или аутсайдерами (изнутри). Гильдии социально конструировались как сознательные, волевые, договорные и клятвенные ассоциации, не связанные с натуральным порядком вещей (семья, род, племя, т.п.), и поэтому очень напоминали раннехристианские городские объединения вокруг местной церкви. Но только в данном случае мы уже отчетливо видим прототип современного гражданского общества с его институтами, учреждениями, правом и контрактными отношениями. Да, собственно, и ранние городские коммуны в Европе, сконструированные как договорные (клятвенные) сообщества, представляющие собой связь свободных индивидов в интересах взаимопомощи, формировались при самом серьезном институционально-образовательном воздействии со стороны гильдий, пусть даже не будучи их буквальной калькой.

Гильдия, при кажущейся дисциплинарной и иерархической жесткости, на самом деле — гибкая технология<sup>7</sup>. Она может служить разным целям, легко трансформируется, развивает взаимные обязательства, укрепляет доверие, формирует внутригородскую солидарность, развивает конкурентную среду и по природе своей является договорным инструментом социально-го и ценностного контроля. Через обязательное участие в гильдиях молодые поколения горожан осваивали ценности и нормы гражданских отношений, взаимопомощи, разрешения конфликтов и т.п. Парадоксально, но именно принадлежность к гильдии делала человека свободным. Из клятвы верности гильдии вырастет впоследствии ритуал принесения гражданской присяги городу или отчизне. Скрепленные клятвой члены гильдии считались «равными» (*parēs*). Уставы гильдий проповедали мир, как противоположность всякому насилию. Разумеется,

гильдии имели собственные религиозные праздники. В то же время гильдии и городские власти совместно отвечали за гражданский церемониал — городские ритуалы публичной жизни. Гильдии к тому же породили громадное наследие законодательного регулирования, создав тем самым прекрасный фундамент для всего современного муниципального права. В гильдии были объединены не только ремесленники и торговцы, но таковыми были по существу монашеские братства, союзы клириков, университетские ассоциации магистров и школяров, нотариусов и им подобные городские корпорации. Гильдии, одним словом, формировали у человека коммуникативный навык понимания своих прав и интересов, а также умение распоряжаться своим главным корпоративным правом — коллективным правом на город.

Гильдии тем не менее, несмотря на высокую степень социальности<sup>8</sup>, как мне кажется, были больше ориентированы вовнутрь своего «клятвенного мира», чем вовне. Их мораль и трактовка добродетельного поведения были еще скорее корпоративными, чем гражданскими. А взаимоотношения с городскими сообществами были крайне непростыми. Сообщества и корпоративные идентичности тем временем множились, и выхода из сложившегося ко времени позднего Средневековья тупика видно не было.

Европейский Ренессанс принципиально развернул вектор истории в сторону универсализма и гармонии общего порядка. Цепочка человек–город–образование обретает в это время совершенно иную конфигурацию и, несмотря на все еще большую интеллектуальную зависимость от античных авторитетов, поистине новое содержание. Гуманистическая мысль впервые, пожалуй, со времени Сократа и Платона начинает воображать город как сугубо абстрактный феномен. Соответственно и в гражданском образовании она вводит важную культурную точку отсчета — *абстрактный гражданский идеал*, тем самым подтолкнув современников к поиску новых социальных и педагогических идей и практик.

На заре Возрождения европейский город осознает себя как единое целое и оформляет эту ментальную конструкцию пра-

вовыми актами, параллельно же гуманисты артикулируют город как рациональный пространственный порядок. И это означало, что в массовом сознании людей сформировалась новая урбанистическая картина мира, где геометрия и право создавали абстрактный образ для любых его конкретных воплощений. Притом что большинство городов были либо олигархическими, либо даже деспотическими, независимо от способа правления, гуманистам все же удалось продвинуть новую доктрину гражданина.

Ренессансная концепция идеального гражданина беспрецедентна для мировой истории. Она впервые ставит во главу угла индивидуалиста, не важно при этом, откуда он черпает свой жизненный ресурс — из торгового, земельного, социального, политического или культурного капитала. Выдающийся историк XIX века Якоб Буркхардт справедливо утверждал, что этот новый антропологический тип отличали глубокие знания, индифферентность к политике и космополитизм<sup>9</sup>. Только такому человеку была по силам титаническая задача создания города как «произведения искусства». Однако многочисленные исторические исследования ренессансного феномена показали, что только весьма незначительную группу гуманистов можно считать «гражданскими», которые, собственно, и были озабочены сотворением образа гражданина с его новой общественной чувствительностью, личностными добродетелями и ориентированностью на публичное пространство.

История Флоренции на рубеже XIV–XV веков показывает удивительный для истории Запада разлад между политической вовлеченностью и политической апатией в кругах образованной и преуспевающей элиты. В городе к этому времени появляются новые профессионалы, ресурс которых основан на фундаментальных знаниях — истории, риторике, этике, праве, технологии. Эти люди, предоставлявшие разные гуманитарные и политические услуги высшим слоям республики, собственно, и сдвинули ренессансную мысль в сторону гражданской проблематики<sup>10</sup>. Это были профессионалы-прагматики, и вовсе не обязательно университетские философы или теологи. Их этические учения были строго социально ориентированы. Они

первыми стали активно участвовать в открытом электоральном процессе, поддерживая как саму республику, так и свободу ее граждан. Хотя их просветительские усилия были направлены, разумеется, прежде всего на городскую верхушку.

Великий итальянский гуманист Леонардо Бруни (1374–1444) разработал целостное учение о гражданстве и гражданском образовании. Он настаивал на понимании человека как «общественного существа» — тезисе, вполне известном для современников хотя бы в силу исключительной популярности Аристотеля в Средние века, но далеко не разделяемом всеми даже в интеллектуальных кругах. Бруни закрепляет в дискурсе дихотомию личного и общественного блага, разрешая ее в пользу последнего и доказывая это этическими аргументами. Его триада свобода–равенство–справедливость в ее неразрывном единстве была весьма революционной для своего времени. Более того, не употребляя самого понятия, Бруни считал единственно возможным внутренним порядком в республике верховенство права<sup>11</sup>. Гражданские гуманисты сконструировали идеальную модель «активного гражданина» (очевидно, также не без влияния со стороны Аристотеля), которую настойчиво продвигали в неблагоприятной для инновационных идей культурной среде. Доминиканские монахи преподавали аристотелевскую политическую теорию в школах Флоренции<sup>12</sup>. Активный гражданин прежде всего публичная фигура, обладающая для этого хорошими риторическими навыками и этической образованностью. Идеальный гражданин — способный к консенсусу городской политик<sup>13</sup>.

Он рассудителен, осторожен, честен, опирается на разум, а не на силу. И это был важный просветительский сигнал для продвинутой части средневековой аристократии, привыкшей полагаться лишь на ресурс силы. Эффективная и устойчивая республика вырастает из ума ее лидеров. Этот тезис впоследствии разовьют европейские гуманисты в пору Высокого Возрождения, и в конце концов он станет краеугольным камнем политической теории Макиавелли, хотя он откровенно не выносил никаких демократических «игр с массами». И все это гражданское образование гуманистов было густо сдобрено

примерами из классической античности с ее аутентичным пониманием свободы, ответственности и гражданских добродетелей политических лидеров. Гражданские гуманисты во всем, конечно же, подражали древним, но у них смыслы гражданственности и принципы гражданского образования уже были иными. Модель идеального гражданина была выстроена под запрос элит, и это действительно был уже не просто образец для подражания или даже простого копирования, а именно *гражданская утопия — иллюзия вечно недостижимого идеала*. Более того — универсалистская модель гражданственности, апеллирующая к ценностям и нормам универсалистской этики. Соответственно распространение этой модели меняло и самую сущность, и внешний вид городов. В них появляется и быстро развивается открытое для общего пользования публичное пространство. Город воспринимается отныне объектом общего блага. Соответственно город — предмет вдумчивого и взвешенного анализа и планирования. А горожане должны были стремиться к этому идеалу, осознавая свои права и принимая на себя всю полноту гражданской ответственности, то есть стать суверенными личностями. В этом гражданские гуманисты кардинально порывают с общинным типом личности античной поры. Да, собственно, и корпоративный человек Средневековья начинал постепенно уступать место политическим значениям нового, доселе неизвестного *автономного гражданства*.

Город и гражданин как мыслительные утопии, по сути, перевернули сознание средневекового человека. Замечу, что город-утопия — это отнюдь не то же самое и хорошо известное нам «несуществующее место» (outopia) в трактовке Томаса Мора, а урбанистическая абстракция, ментальная конструкция города, иллюзия города как места свободы, права и справедливости. На многих фресках и картинах ренессансных живописцев мы видим эту утопию воочию в виде фрагментов выдуманных городов. Городов абсолютной геометрической гармонии и доминирующего публичного пространства, где выдуманные горожане больше походили на актеров некоего костюмированного театрального представления. Кроме того, город-утопия и

изнутри мыслился как идеал «лучшего места» (eutopia)<sup>14</sup>, сбалансированный общим интересом и гражданской добродетельностью его жителей. Тем временем в реальной истории итальянских республик власть и контроль над городами постепенно переходили в руки профессионалов европейского протосреднего класса. И, как писал Бруни, вполне возможно, что не всякий горожанин будет допущен во власть (выборы все же — электроральная лотерея), но всякий может эту надежду хранить в себе.

Независимо от региональных отличий и вопреки процессам централизации и усиления государств, по всей Европе в период Высокого Возрождения горожане смогли все-таки поставить под свой контроль города, распространив на них свои суверенные и автономные права. И произошло это во многом благодаря открытию абстрактного мышления, конструированию «города» и «гражданина» как главных утопий социального воображения. Таким образом, в этом историческом контексте гражданское образование во имя демократической политики из здравого смысла и компонента начального воспитания превратилось в *самостоятельную отрасль практически ориентированного гуманитарного знания*. Впрочем, избежать столкновения с централизованными монархиями так и не удалось, и города на два с лишним столетия погрузились в состояние вялотекущего конфликта с ранними национальными государствами. «Гражданин» хоть и сохранит свое городское качество, но все же медленно перетекает в состояние «подданного» абсолютных монархий, а внутренняя политика городов надолго сосредоточится в руках аристократов и олигархов<sup>15</sup>. Очередной исторический прорыв свершится лишь в век торжества капитализма. Но его предварит долгий путь гражданских исканий, проб и ошибок раннего Нового времени.

## *Контекст 4: Доиндустриальный город — гражданский поиск и первые эксперименты*

В знаменитой Энциклопедии Дидро и Д'Аламбера статья «Гражданин» (Citoyen) была написана самим Дидро и опубликована в третьем томе в 1753 году. В этом немалом по объему тексте Дидро систематизирует накопившиеся к тому времени исторические знания о видах античного гражданства и предлагает свою версию актуализации понятия. Конечно же, по сравнению со средневековыми рассуждениями на близкие темы Дидро делает громадный шаг вперед, но все еще остается в плену традиционных ограничений. Гражданство он разделяет на «урожденное» и «натурализованное» (т.е. приобретенное) и предлагает лишь только первое считать подлинным и полноценным. Женщин, детей и прислугу предпочитает именовать гражданами не «в полном смысле этого слова». В то же время он весьма последовательно проводит грань между «подданным» и «гражданином», видя между ними различие в характере юрисдикции: один поставлен перед государем, второй — только перед законом. Дидро метко подмечает: «Оба равно управляемы, но только один — физическим лицом, а другой — моральной сущностью»<sup>1</sup>.

И вдруг под конец Дидро завершает свое повествование совсем неожиданным пассажем: «Во время смут гражданин примкнет к партии, поддерживающей существующую систему; при распаде систем он последует за партией своего города, если она едина, а если в городе распря, он предпочтет ту партию, которая будет за равенство членов и свободу для всех»<sup>2</sup>. Казалось бы, — вполне здравый анализ с позиций зрелой либеральной идеологии. Гражданин в сухом энциклопедическом

остатке — тот, кто исповедует ценности равенства и свободы, а значит, он уже представляет ментальный конструкт, а не некий объективный статус человека или просто функцию. Однако при этом очевидно, что гражданин у Дидро все еще не самостоятельно действующий и рефлекслирующий субъект. Возможно, поэтому его и незачем к этому гражданскому состоянию специально готовить?!

Во всем тексте Дидро так и не обмолвился ни словом об активности гражданина — ни в политическом, ни в гражданском пространствах, не пишет он и о гражданском просвещении. Но пройдет всего полвека и даже в обычных толковых словарях Европы мы обнаруживаем уже совершенно иную и вполне современную трактовку гражданина. К примеру, в словаре Ноя Вебстера в статье «Гражданин» главный акцент сделан на его общественной миссии, понимании гражданской активности (active citizenship) — доктрине, которой с начала XIX века был придан особый философский статус. А следовательно, всему этому необходимо обучать подрастающие поколения, для чего, собственно, в школах и осуществляется гражданское образование (civic education). Так что же произошло в Европе между этими двумя дискурсами, какая историческая колея между ними пролегла? Не предвосхищая ответа, отмечу лишь, что это было очень непростое, но, возможно, самое важное время для гражданских поисков и экспериментов нашей цивилизации.

В абсолютистских монархиях, особенно в XVI веке, социальное качество «быть/считаться гражданином» фактически было приватизировано высшей бюрократией. Термин «элитистское гражданство» описывает именно этот причудливый феномен. Люди, которые учились в европейских университетах и других учебных заведениях с прицелом на карьерный рост на ниве государственного управления, по сути, только они и получали адекватное своему времени гражданское образование. Смысл этого образования сводился к тому, чтобы на основе разнообразных научных знаний развить в молодом человеке устойчивую привычку выполнения своего государственного долга («гражданская лояльность»). Все преподаваемые дис-

циплины имели отныне свой аутентичный гражданский стержень (история, юриспруденция, риторика и т.п.). Иными словами, преподавание велось не в режиме «до востребования», а с вполне прагматичной целью формирования особого класса «гражданской элиты». И старый режим в Европе это положение дел с *контролем и ограничением корпуса граждански просвещенных лиц* вполне устраивало.

Более того, поскольку именно в это время в Европе реформационный дискурс был во всех отношениях главенствующим, то и религиозное воспитание предполагало научение человека «правильной» государственной религии. Но ход истории показал, что чем шире становился круг стран, включившихся в реформационное движение, и чем глубже протестантизм проникал в культуру масс, тем очевиднее становился главный тезис эпохи: суверенитет принадлежит не монарху, а народу. Тем не менее элитистское гражданское образование без особых изменений существовало и позднее, в XVII–XVIII веках. А выработанные для воспитания гражданской элиты педагогические технологии доживут и до времени массового образования эпохи развитого капитализма.

Общество раннего Нового времени пыталось нащупать свою повестку дня для гражданского образования. К концу XVI века для продвинутой части политических мыслителей стало очевидным, что ни семейное, ни частное воспитание не создает «необходимых стране граждан». Нужны были школы принципиально иного — связующего — типа, ориентирующих молодых людей не на войну, а на мирную жизнь, не на бунты, а на социальное сотрудничество («школы идентичности», как назвал их Жан Боден на исходе религиозных войн во Франции). А поколением спустя Томас Гоббс в своем главном труде «Левиафан» (1651) вменит в обязанность именно суверену гражданское просвещение народа. Важно отметить, что с этого времени и до наших дней теоретическая мысль всегда будет на несколько шагов опережать реальные практики гражданского образования.

По большому счету исторической точкой отсчета современного гражданского образования можно считать 1524 год, когда

Мартин Лютер публикует свое знаменитое письмо «Членам муниципального совета всех городов Германии о том, чтобы они основывали и поддерживали христианские школы»<sup>3</sup>, где страстно проповедует идею новых школ, в которых сочеталось бы христианское воспитание и гражданское образование. Власти извлекают из этого для себя выгоду в том, что получают образованных и граждански ответственных жителей, а церковь получает возможность лучше и глубже учить детей христианской доктрине. Затеявая глубинную трансформацию, Лютер закономерно обращает свой взор к проблеме образования и полностью переносит ответственность за школы на муниципальные власти, разумно полагая, что ни родители, ни сама церковь не справятся с этой задачей. Первые — по разным причинам, в том числе и чисто объективным, а вторые — по недоразумению, ибо зачастую не видят потребности в гражданских смыслах в христианском воспитании. И надо заметить, что очень многие ранние европейские города последовали этому совету: образование буквально на глазах становится имманентной частью городской политики, а «гражданское понимание» их жителей — заботой суверенных властей<sup>4</sup>. В практиках новых школ христианское учение обосновывало фундаментальные положения гражданской доктрины и, соответственно, наоборот. Этот *просветительский синкретизм* оказался очень устойчивым и весьма долговечным, и в конечном итоге именно он способствовал возникновению целого направления в интеллектуальной мысли раннего модерна — «гражданской религии» (*civil religion*)<sup>5</sup>. Примечательно, что этот термин настолько прижился в культуре западных стран, что и поныне используется в научно-просветительском дискурсе<sup>6</sup>.

Культурные и социальные последствия этой образовательной трансформации дали о себе знать незамедлительно. Динамично развивающиеся доиндустриальные города Европы преобразались быстро и существенно, несмотря на постоянство войн, незащищенность городов от природных катаклизмов и эпидемий. Тем не менее мы отмечаем галопирующий демографический рост, урбанистическую и территориальную экспансию, развитие рынков, рост капитализации городов, тор-

жество рациональных подходов к выработке внешней и внутренней политики, и при этом — резкое усложнение социальной структуры и нестабильность имманентного порядка. Если кратко сформулировать итог XVI–XVIII столетий, европейский город приобрел именно тот облик, который он не поменял и поныне. Именно город становится в это время олицетворением исторического динамизма Европы и сосредоточением всего инновационного и творческого<sup>7</sup>. Словом, город окончательно переместился в фокус интеллектуального внимания современников, а слова «город» и «общество» зачастую использовались как буквальные синонимы.

В это время понятие «гражданин» становится предметом ожесточенных дискуссий. Под влиянием Жана Бодена европейские правоведы того времени разделяли «гражданина города» и «гражданина государства» (*bourgeois, citoyen*), что отражало противопоставление суверенного государства городским общинам, которое, собственно, снималось популярным для абсолютизма культурно-правовым термином «подданный». Формирующиеся национальные государства Европы предпочитали не иерархизировать население, а свести всех жителей до единой и гомогенной совокупности подданных<sup>8</sup>. А это, в свою очередь, ставило вопрос об унификации образовательных практик.

В середине XVII века шотландский проповедник и памфлетист, кальвинистский протестант и активный участник гражданской войны в Англии, член кружка реформаторов Сэмюэла Хартлиба, Джон Дьюри (*J. Dury*) публикует трактат «О реформировании школы». Трактат горячо обсуждался в кругу единомышленников и был направлен прежде всего на обоснование предмета гражданского образования, и автор об этом пишет уже не вскользь, как его предшественники, а систематически и абсолютно содержательно. Интересно то, что в тексте мы впервые сталкиваемся с «новой» педагогической логикой: правильное образование меняет социально-нравственные свойства управленческой элиты, а через нее мы влияем на общество, всем членам которого просто невозможно дать адекватное гражданское образование. Государство у всех ранних реформа-

торов (включая и Яна Коменского) выведено за скобки педагогического дискурса, даже скорее наоборот: само государство отныне инициирует нужные ему образовательные реформы. Дьюри, как и большинство его сторонников, пытался *реформировать, но не революционизировать* образование, и, возможно, поэтому он так и не вышел за пределы концепции образования для «гражданской элиты»<sup>9</sup>.

Таковым было, пожалуй, общее настроение всей доиндустриальной эпохи. Исключение представляет, пожалуй, только лишь Джерард Уинстенли, революционный лидер движения диггеров<sup>10</sup> гражданской войны в Англии. В своем памфлете «О Свободе» (1652) он впервые в истории гражданской педагогики предложил концепцию *непрерывного гражданского просвещения*, от младенчества до глубокой старости, обосновывая ее тем, что сам гражданин взрослеет и меняется в социальном, политическом и нравственном смыслах, и поэтому ему нужны разные педагогические подходы. В центре его воображаемой конституции мы также впервые видим «активного гражданина» без каких-либо статусных отличий. Очевидно, что Уинстенли культурно слишком опережал свое время, чтобы оставить след в педагогической практике, но его яркие образы и радикальные идеи будут еще долго будоражить европейских мыслителей. А самое главное, он первым обосновал возможность революционного подхода к гражданскому образованию. Впрочем, от Великой французской революции его отделяло более столетия, а до этого европейскому обществу предстояло только лишь погрузиться в мир просветительских идей и образов<sup>11</sup>. Просвещение действительно создало в Европе уникальную культурную среду интеллектуального изобилия, чрезвычайного обилия новых имен, мысли и публикации. И это было время салонных коммуникаций, где новаторство, изящность и высокий стиль делали всю европейскую политику зависимой от незримой «республики философов». А мыслители Просвещения, за которыми внимательно следила вся образованная Европа, в свою очередь производили все новые и новые и, как правило, довольно объемные тексты со скоростью современных принтеров. Уследить за прогрессом интеллектуальной мысли становилось все сложнее.

XVIII век был непростым временем и для гражданского образования. И связано это было с тем, что впервые школа попадает под перекрестный огонь заинтересованных в ее развитии (трансформации) общественных и политических сил. С одной стороны, формирующиеся национальные государства (в лице абсолютной монархии) отстаивали свою концепцию подданства и стремились выработать под нее аутентичную образовательную политику. С другой — церковь с ее устойчивыми представлениями о христианском долге и «небесном гражданстве». И наконец, с третьей — множество передовых литературно-философских кружков, настаивавших на модели «гражданина мира», просвещенного на основе принципов светской этики, ценностей свободы и естественных прав человека. У гражданской педагогики, казалось бы, появляется свободный выбор, но на практике эта псевдоальтернативность скорее выглядела как серьезный гражданско-идеологический «конфликт интересов», и поэтому — конфликт дидактических целей, методов и инструментов. Гражданский поиск в эпоху Просвещения, конечно же, продолжился, но в предельно напряженной и противоречивой среде.

Университеты и школы в то время все еще находились под строгой опекой церкви, а во многих странах Западной Европы этот контроль был сконцентрирован в руках иезуитского ордена<sup>12</sup>. Сам орден, созданный в XVI веке Игнатием Лойолой, считал своей миссией максимальное распространение влияния Католической церкви над всеми известными землями и народами. Лойола и его пассионарные последователи занимались масштабным миссионерством во всех частях света, одновременно конструируя самую эффективную для мировой истории образования педагогическую систему, ибо они не просто управляли школами и коллегиумами, но и решительно насаждали свой дисциплинарно-воспитательный метод, закрепленный в Уставе 1599 года, который не менялся со временем. Естественные науки повсеместно в Европе успешно развивались, прежде всего в иезуитских научно-образовательных учреждениях, и их вклад в возникновение современной науки трудно переоценить<sup>13</sup>. Однако в отношении гражданского образования иезуи-

ты, мягко говоря, были весьма сдержанными, и тем не менее нельзя замалчивать их достижения и в этой сфере.

Гуманистический подтекст из содержания курсов по философии в иезуитских коллегиумах искоренялся, оставалась «голая» логика и диалектика. Гуманитарные науки преподавались без привязки к национальным государствам или городам. Воспитывая «христовых воинов», иезуиты строго придерживались унифицированного для всех учреждений школьного устава, регламентировавшего внутренний распорядок и содержание образования. В нем были предельно минимизированы общественные смыслы и, напротив, активно поддерживалось культурное образование (так называемые курсы эрудиции), ориентированное на отпрысков из третьего сословия в их стремлении выбиться в «людей чести», быть всегда готовыми компетентно поддержать любой серьезный разговор и выглядеть при этом «галантным человеком». Все это образование было выдержано в строгом, методическом и католическом духе, поддержанном практиками самодисциплины. А навыки наших современников в чтении и мнемонике, работе с книгой и конспектировании, ведении дневников, записей и резюмировании, словом, те техники, без которых сегодня трудно представить себе интеллектуальную личность, — все это было тщательно разработано иезуитскими дидактами<sup>14</sup>.

Продвигая верных Риму людей в среду политической и административной элиты, иезуиты, по сути, меняли общество, делая его более образованным и благорасположенным скорее к меритократическому, чем к аристократическому стилю управления. Иезуиты были нетерпимы к абсолютной власти и бесстрашно пропагандировали доктрину «тираноубийства», что неизбежно привело их к конфликту с центральными властями, и в 1762 году иезуитский орден папским указом был запрещен. Иезуиты были обвинены в деятельности, наносящей вред христианской морали, нации и королевской власти, разрушающей основы гражданского общества и подталкивающей человека к неблагоприятным поступкам. Иезуитская модель единства христианского мира и образованного человека проиграла историческую битву тройственному союзу «король–нация–подданные». Не случайно буквально в эти же 1760-е годы во Франции

центральные власти проводят реформу всей системы образования, переориентируя ее на обслуживание победившей троицы.

Победа короля над иезуитами и их изгнание из образовательных учреждений мало повлияли на содержание образования, зато ознаменовали собой подлинное торжество концепции подданства. Примечательно, что с начала 1760-х годов гражданское образование становится предметом открытой и публичной дискуссии. Совершив значимый шаг вперед в секуляризации образования, концептуально оно по-прежнему оставалось в своих фундаментальных положениях весьма двусмысленным. С одной стороны, оно уже дистанцировалось от церкви, но с другой — отвергало и эгалитаристские подходы иезуитов. Хорошо известна мысль Вольтера о том, что нищие должны в принципе оставаться невежественными, ибо народом надо управлять, а не учить его. Его друг и известный борец с иезуитами янсенист де Лашолатэ в 1763 году публикует трактат «Опыт народного воспитания», в котором в равной мере подвергает критике как церковные школы, так и школы для бедноты.

Гражданского образования в обществе должно быть «в меру», ибо главное, чтобы оно не приводило к расшатыванию основ социального мироустройства. Эта умеренно просвещенческая позиция вполне устраивала власть и отвечала интересам концепции просвещенного «подданства»: нация и монархия в ней гармонично сливались. Ибо образование призвано готовить людей «для государства», а посему должно апеллировать к его законам и конституции, готовить к общественной жизни, быть христианами и, не в последнюю очередь, — добрыми гражданами. А именно этой двусмысленности всегда избегали иезуиты. Но в этом важном для общественного прогресса деле полагаться на школы бессмысленно, сию функцию по подготовке населения к гражданской жизни должно взять на себя государство — так, в частности, утверждал Руссо в своем знаменитом трактате «Общественный договор» (1762). Впрочем, сам Руссо полагал, что наилучшей формой гражданского образования может быть только соучастие граждан в осуществлении политического управления (партиципация), а здесь все зависит от демократической коректности конституции той или иной страны.

Одним словом, подготовка к гражданской жизни в аспекте существующих барьеров и новых возможностей становится лейтмотивом французских образовательных реформ и дебатов 1760–1770-х годов. В этот процесс были включены буквально все — философы и публицисты, высшие государственные чиновники и даже сам король, которому Тюрго в 1775 году адресовал известное послание «О способах воспитания индивидов», в котором подробно разобрал процесс государственно-го формирования «нации граждан», как гармоничной и преданной престолу общности.

Однако дальнейшее развитие упиралось в туманность и многозначительность понятия «гражданин». Слово «Bürger» по-прежнему обозначало: (1) «горожанина», (2) «члена бюргерского сословия» (в отличие от дворян, клириков, крестьян и т.п.), (3) человека в его «специфическом качестве», и вообще (4) «подданного государства»<sup>15</sup>. Во второй половине XVIII века смысловая двойственность постепенно редуцируется и все отчетливее просматривается простая политическая дихотомия «подданный versus гражданин». И тогда был принят в статусном, сословном и правовом аспектах базовый концепт: «хороший гражданин» и «лояльный подданный» — определения принципиально отличные.

В атмосфере европейских городов уже зрел революционный дух. А просвещенцы тем временем вкладывали в понятие «гражданин» все больше неформальное и культурно-нравственное содержание. Известное высказывание Дидро о том, что современные ему французские города полны горожан, но там почти нет граждан, — хорошее подтверждение этой тенденции. Радикально настроенный Руссо, во избежание путаницы, вообще предлагал вычеркнуть из лексикона слова «гражданин» и «родину»<sup>16</sup>. Наконец, отбросив все формальности, немецкий социальный философ и историк Юстус Мёзер прочитал в этой семантической дихотомии предельно наивное, но точное противопоставление «гражданин versus холоп», развив на этой основе любопытную теорию. Согласно Мёзеру, гражданское общество есть тип «акционерного общества», в котором все граждане — его акционеры. Холоп тоже остается чело-

веком, но, увы, «без доли акций в государстве». Неравенство объяснялось разницей долей «акций» каждого конкретного человека, причем речь шла не только об имуществе и земле, но и личных талантах и заслугах<sup>17</sup>.

Обсуждение идей Мёзера совпало по времени с Великой французской революцией. Французское национальное собрание в 1789 году приняло Декларацию прав человека и гражданина и создало важнейший для всей последующей истории Европы прецедент — в основу гражданского общества были вновь положены права человека. Сословные привилегии и иммунитет были ликвидированы, статусы нивелированы. Но «человек» и «гражданин» оставались еще политически и юридически разведены. Гражданином необходимо было стать, это качество не давалось человеку по рождению или по факту своего социального существования. Буквально через два года после принятия Декларации в 1791 году первая французская Конституция предлагает, как казалось тогда всем, более корректное деление граждан на «активных» и «пассивных» (*citoyen actif, citoyen passif*). Впрочем, еще через два года Конституция 1793 года стерла между ними последние разделительные границы, объявив весь суверенный народ общей «совокупностью французских граждан». Так в предельно короткий срок вся европейская политика вырвалась из культурных оков старого режима, эмансипировала «гражданина» и открыла путь для не менее инновационных образовательных экспериментов. А самое широко употребляемое французскими революционерами слово *citoyen* в конечном итоге предопределило семантику всех последующих национальных трактовок «гражданства» в Европе, включая и российскую<sup>18</sup>.

Французская революция действительно ставит интересующий нас вопрос ребром: как *образование может изменить общество*? В течение трех с небольшим лет для публичного обсуждения было предложено около дюжины различных проектов реформирования образования. В их разработке принимали участие ведущие мыслители эпохи (Букье, Кондорсе, Лепелетье, Лавуазье, Мирабо, Ромма, Талейран, Шенье). Разумеется, все проекты — вне зависимости от политических взглядов их авто-

ров — были пронизаны духом Просвещения и эгалитаризма. Школа освобождалась от политического диктата (Кондорсе) и мыслилась как внесловный институт, ориентированный на создание единой нации, а образование как средство общественного транзита из тирании в условия свободы (граф де Мирабо). Миссия публичного образования мыслилась ими очень современным — и прежде всего как прививка молодому поколению новых гражданских чувств, моделей поведения и привычек — и распадалась на несколько задач: (а) обучение конституции, (б) способам ее защиты, (в) пониманию, как можно ее улучшить и (г) проникновение в моральные смыслы, на которых она же и базируется (Талейран). А проект Кондорсе предполагал беспрецедентную для западной истории институцию — *воскресные школы гражданства*, которые должны были быть открыты для людей всех возрастов и статусов<sup>19</sup>.

Перед французской революцией стояла фундаментальная задача — как культурно преодолеть старую модель политической легитимации и гражданской лояльности, одновременно вводя новую. Законодательной деятельностью она решала задачу денонсации старой модели, а с помощью массового просвещения — формирование новой. Решение, казалось бы, парадоксальное, но при этом крайне эффективное. Для этого христианские катехизисы повсеместно заменялись республиканскими, в которых принцип веры трансформировался в универсальное знание, апеллирующее к общественному разуму<sup>20</sup>. Самое знаменитое наставление было написано писателем де Ла Шабоссьером под названием «Катехизис республиканской философии и нравственности» («*Catéchisme républicain, philosophique et moral*»), который вышел в свет во втором году республики и выдержал после этого до конца XIX века еще 82 переиздания. Он состоял из 37 фундаментальных вопросов общественного бытия, кратких и точных на них ответов, большинство из которых имело, разумеется, чисто гражданский смысл<sup>21</sup>. Этот катехизис лег в основу современного европейского языка гражданственности.

При этом по мере усиления демократического крена внутри самого революционного движения более радикальными стано-

вились и образовательные проекты. Впрочем, абсолютное большинство проектов отличалось непоследовательностью и открытой идеологической неуверенностью. Духовенство то исключалось, то вновь возвращалось в педагогический процесс. Женщинам и мужчинам предоставлялся неравный допуск к образованию. Принцип всеобщности образования так и не был закреплен законодательно. Образование то объявлялось государственным делом (на этом, к примеру, настаивал Робеспьер), то возлагалось на муниципалитеты и родителей. У одних лидеров было строгое и ясное понимание задач и миссии гражданского образования (к примеру, якобинец Барер считал «подготовку к гражданству» самой главной функцией образования вообще<sup>22</sup>), а у многих других по этому поводу существовали большие сомнения (в том числе и среди якобинцев). Проект Букье (1793) тщательно регламентировал инструменты гражданского образования для взрослого населения — местные революционные коммуны, гражданские праздники, гражданские собрания и театры, школы гражданственности и республиканизма и т.д.

Однако как только термидорианцы изгнали якобинцев в 1794 году, был окончательно принят образовательный проект очень умеренного толка с просветительской точки зрения, и, по сути, он мало чем отличался от дореволюционной логики формирования «просвещенной нации». А в 1799 году Наполеон и вовсе отменил все гражданские праздники, кроме Дня взятия Бастилии и учреждения Республики<sup>23</sup>. Ни один из поистине революционных проектов так и не обрел форму закона, и все эти образовательные эксперименты революции сохранились лишь на бумаге и в исторической памяти в назидание будущим поколениям реформаторов, которые, конечно же, черпали в них вдохновение все последующие столетия, да нередко вспоминают их и сегодня.

Впрочем, на фоне этих законодательных и идейных шараханий революция тем не менее создала важнейший прецедент для всего дальнейшего развития европейского гражданского образования. Она показала, как возможно мгновенное «погружение» страны в пространство новых гражданских смыслов и почему для этого вполне пригоден *метод общественного тер-*

*рора*. Принуждение быть гражданином — главная технология французских революционеров в деле политического реформирования. Конечно же, это было насилием по отношению ко всякой отдельной личности. Но важно то, что это принуждение принципиально отличалось от афинского, когда жребием избирался человек для исполнения гражданских повинностей. Гражданский патриотизм революционной Франции был одновременно: (а) инструментом сословной борьбы (против врагов республики — реальных и мнимых) и (б) средством перевоспитания подданных в граждан.

Это был исторический период, по точному определению историка Д. Эдельстина, *террора естественных прав человека*. Все последовательные революционеры исходили из концепции о различии естественных прав человека, данных ему от природы, и контрактных, являющихся продуктом их представлений, ценностей и договоренностей. Следовательно, считали они, всякий человек, отвергающий или не принимающий идею естественных (природных) прав является «врагом рода человеческого» и подлежит уничтожению без каких-либо юридических формальностей. Абсолютное большинство политических убийств (в том числе и через гильотинирование) было совершено по этому обвинению. Внутреннее обустройство Франции в период якобинской диктатуры было подчинено этой «гражданской картине мира». Эдельстин называет его «природным республиканизмом», который оправдывал общественный террор и в конечном итоге привел к Термидорианскому перевороту<sup>24</sup>.

Объясняя «республику» законами природы, якобинцы вырвали французов из привычного для них состояния монархического подданства и обратили в состояние свободного гражданства. Конечно же, долго такое «гражданское насилие» продолжаться не могло, но его исторический опыт трудно переоценить. Вся Европа тогда на некоторое время отшатнулась от демократии и даже республиканизма, но культурный процесс дальнейшей гражданской либерализации остановить уже было невозможно. Многие страны впоследствии прибегнут к этой технологии скоростного гражданского перевоспитания и, как правило, с тем же негативным результатом.

В самом близком историческом цикле вся Западная Европа, под впечатлением не столько практики, сколько риторики французской революции, загорается идеей гражданского образования и довольно быстро распространяет ее, и не только в кругах передовых мыслителей. Речь идет не только о проникновении этой проблемы в философский дискурс (Фихте, Гумбольдт), но и о вполне конкретных, практически ориентированных сочинениях на тему «образование для государства», «образование во имя гражданского воспитания» и т.п. Под влиянием революционной терминологии меняется язык права, в англо-немецких юридических текстах термин «гражданин» закрепляется лишь к рубежу XVIII–XIX веков. Английский писатель и педагог Джон Пристли поколением раньше в своем сочинении «Опыт курсов либерального образования для гражданской и активной жизни» (1765) не просто подводит итог своих личных исканий на ниве просвещения, но и вводит в лексический оборот такие новые понятия, как «гражданская история» и «гражданская политика»<sup>25</sup>.

Любопытно, что американский опыт того времени несколько отличался от европейского. Ранняя республика представляла собой очень децентрализованное государство. Единой образовательной политики в Штатах не существовало, школы были подчинены местным властям. Общество было разнородным этнически, культурно, религиозно и социально. Локальные гражданские смыслы не способствовали становлению общей солидарности в стране и в большей степени отражали интересы микрообщин в малых городках и поселениях. Гражданское общество в ранней Америке было развито гораздо сильнее, чем в Европе, но это общество состояло из конкурирующих друг с другом за влияние и контроль религиозных коммун, бизнес-объединений, фермерских групп, свободных ассоциаций и т.д. Их гражданский кругозор был чаще всего очерчен узко-локально. И именно такой пафос гражданского локализма с либеральными идеями и культурным консерватизмом мы обнаруживаем в назидательных сочинениях Бенджамина Франклина<sup>26</sup>.

В то время вопрос о том, можно ли достичь политического целого (*unum*) из богатого культурного разнообразия (*e*

pluribus), действительно стоял очень остро. Джон Адамс, который сменит Вашингтона на посту президента США, незадолго до этого события утверждал, что есть только один фундаментальный способ осуществления правильного гражданского образования в Америке. Все подрастающие поколения должны быть воспитаны в ценностях и принципах свободы и осознания своего индивидуального долга как человека, гражданина и христианина<sup>27</sup>. Его французские современники, как мы помним, были озабочены не столько свободой граждан, сколько их лояльностью короне и всей нации (как, например, Тюрго). А в американской гражданской культуре мы сталкиваемся с принципиально новым понятием — *«просвещенное доверие»* (а не просто лояльность), которое использовал первый президент Вашингтон в своих публичных выступлениях, обосновывая характер граждански корректных отношений власти и общества и во имя которого граждан обучают правам и обязанностям. Можно сказать, что ранние федералисты практически опережали французских коллег по части наполнения гражданского образования конкретным предметом и миссией, но вплоть до конца века все же интеллектуально подпитывались французским революционным духом и риторикой.

Наконец, англичанин Эдмунд Бёрк, не дожидаясь развития революционной эскалации, уже в 1790 году в своих «Размышлениях о революции во Франции» выступит против «философских фанатиков», полагавших, что религиозную веру и культурную традицию, стабилизирующих общество, можно заменить революционными культами, пусть даже и гражданскими по назначению. Нет! — страстно проповедовал Бёрк, — человека изменит только длительное и тщательное образование, которое делает его просвещенным, способным управлять собой, своими интересами и страстями, позволит познать смыслы общества как «договора высшего порядка». И именно такое неспешное и систематическое образование он в конце концов назовет «гражданским» (civic education) и тем самым философски «закроет» этот долгий и запутанный исторический контекст досовременных гражданских исканий.

## *Контекст 5:* *Индустриальная метрополия* *и рождение либеральной модели* *гражданского образования*

Начало XIX века стало для всего Запада точкой невозврата. Большинство привычных для него общественных и материальных состояний неуклонно уходило в прошлое. Европа, существенно опережая Америку, на глазах превращалась в главную — и в известном смысле единственную — урбанистическую и индустриальную часть света. Старый режим, правда, еще чувствовал в себе силы сопротивляться всяким новым веяниям, но перекрыть дорогу современному цивилизационному проекту он был уже не в состоянии. И естественно, что «гражданское образование» — как идея и просветительская практика — утратило ореол интеллектуальной экзотики, занимая полноправное место в массиве социально-гуманитарного знания. Впрочем, не мгновенно и вовсе не просто. Появление же на общественной арене «массового гражданства», пришедшего на смену «элитному», решительно переформатировало всю образовательную повестку дня: само образование с этого исторического рубежа начинает восприниматься базовым гражданским правом человека.

Прорыв в этом направлении был совершен в Америке в президентство Томаса Джефферсона (1801–1809) и некоторое время спустя. На всем Западе он стал первым национальным лидером, который удачно сочетал в себе глубокую теоретическую мысль, волевое начало и решительность практических действий. Из знаменитой переписки с другими «отцами-основателями» несложно вывести его главный тезис: в условиях демократии политика и образование неотделимы друг от друга. Историкам хорошо известно его главное образовательное дети-

ще — университет штата Вирджиния, но он много сделал и по части трансформирования среднего образования<sup>1</sup>. Не все ему, конечно же, удалось совершить при жизни, но его просветительские планы и идеи были настолько логичными и инновационными, что сослужили многим поколениям потомков добрую службу. А сама Америка уже во второй половине XIX века становится, пожалуй, самой образованной и свободной страной в мире.

В наследии Джефферсона мы впервые обнаруживаем концептуальное раскрытие понятия «сознательный гражданин» (good citizen). Для него это уже не просто некая идеальная модель (ренессансная утопия), а вполне достижимый образец гражданского поведения и понимания, когда из «простых» вещей рождаются «сложные».

Ребенок (школьник, студент) воспитывается в пространстве освоения своих гражданских обязанностей, которые, по Джефферсону, обладают важными отличительными свойствами. Так возникает и соответственно толкуется целый ряд особых отношений, регулирующих поведение граждан в различных ситуациях социальной среды. Возникает понимание обязанностей в отношении своих соседей и своей страны (коммунитарность и солидарность); обязанностей компетентного исполнения своих профессиональных функций, налагаемых другими (рабочая специализация и ответственность); обязанностей в понимании своих прав как гражданина и избирателя, то есть в первую очередь в строгом и справедливом отношении к тем, кому были вручены скрижали административной власти (гражданский контроль); и наконец, обязанностей взвешенного и внимательного отношения к тем, кому доверяются представительские полномочия (гражданская подотчетность). Именно эти четыре блока гражданских обязанностей и поныне составляют стержень современного этико-культурного кода «демократический гражданин».

Все это, по Джефферсону, достигается не только способом прямого дидактического воздействия со стороны учителя, но и через горизонтальное накопление опыта коммуникативного понимания (школа как мини-республика). Республиканец

Джефферсон первым стал трактовать гражданское образование как накопление контекстного понимания. Если ранее в правилах иезуитских или протестантских школ Старого и Нового Света ребенок нарочито извлекался из его близкого социального окружения и формировался как личность вдали от родителей и родного города, то Джефферсон, напротив, активно насаждал практику «гражданской» включенности ребенка в дела местной общины, что в конечном итоге должно было привести к осознанию им ценностей и принципов равенства и свободы.

Впрочем, надо заметить, что Джефферсон все-таки был больше озабочен распространением чистых «идей», достижением общего гражданского понимания всем электоральным корпусом страны. Политические же навыки ответственного и справедливого управления, плюрализма и конкуренции, как и многое другое, он по старинке полагал необходимыми лишь для республиканской «элиты»<sup>2</sup>. Примечательно, что эта двух-этажная модель гражданского образования (массовая и элитарная) быстро приживется и просуществует в западном мире еще как минимум добрую сотню лет.

Первым «гражданским учителем» американской нации по праву называют лексикографа Ноя Вебстера (1758–1843). Его знаменитое творение — Американский толковый словарь английского языка — переиздается непрерывно вот уже почти двести лет. Но интересен он нам не только тем, что раскрыл гражданский смысл многих современных слов, придал грамматике политическое звучание, создал тезаурус американской публичной политики, но и тем, что впервые выступил как систематизатор гражданских значений и проповедник именно гражданского взгляда на историю, религию, географию и нравственные традиции страны. Еще на заре своей долгой и плодотворной жизни Вебстер формулирует для всего своего творчества исходную точку отсчета. Он считал, что пока национальный характер Америки еще не сформирован, вполне можно просветительскими усилиями ввести в гражданское сознание молодых поколений практические идеи свободы и добродетельности, привязав именно эти либеральные конструкты к формирующейся национальной идентичности.

Будучи школьным учителем, он был озабочен созданием инновационного цикла учебных пособий по национальному языку, истории и пониманию институтов гражданской и политической жизни. Он, так же как и его старшие современники в революционной Франции, прибегал к методу сочинения катехизисов, но в отличие от них апеллировал не просто к универсальным смыслам общественных понятий свободы и равенства, а жестко привязывал их к конституционным реалиям демократической Америки. Его «Федеральный катехизис» (1790) был очень популярным, хоть изначально и был опубликован как часть более внушительного и довольно консервативного по взглядам пропедевтического издания «Настольная книга для маленького читателя». И все же самым важным вкладом Вебстера в дело гражданского просвещения нации стала вдумчивая работа с языком и заложенными в нем общественно-моральными смыслами<sup>3</sup>.

Дидактический подход Вебстера можно определить как метод индоктринации (indoctrination)<sup>4</sup>, то есть создание и фактически навязывание «картины мира» через управление языковыми значениями. В ту раннелиберальную эпоху до «открытия» технологий массовой пропаганды в таком подходе к гражданскому просвещению не содержалось еще ничего предосудительного.

Современная модель гражданского образования, как правило, долго вынашивалась в культуре разных стран Запада. Но, вызрев (а на это порой уходило целое столетие), быстро адаптировалась. Впрочем, для такого качественного скачка всегда были необходимы объективные предпосылки, а не только опережающая этот культурный скачок философская и политическая мысль. XIX век — время социальной турбулентности, классовых конфликтов и революций — породил новый тип города (индустриальная метрополия), совершенно особую урбанистическую цивилизацию со своей аутентичной концепцией гражданства и сложно запутанными городскими сообществами и отношениями.

В результате Великой французской революции<sup>5</sup> к жесткому противостоянию были сведены концепции бюргера, граждани-

на государства и подданного. И тогда после революции в большей части Европы получает распространение смешанная французская концепция гражданина-буржуа, образованная за счет синтеза двух политико-правовых ограничений: гражданин=мужчина и гражданин=собственник. Только сквозь призму этой концепции становятся понятными ожесточенные дебаты, которые шли в европейских странах по крайней мере до середины XIX века, относительно обоснования полноты гражданских и электоральных прав. Всегда принятие того или иного политического решения относительно прав упиралось в размеры и/или тип собственности, величину выплачиваемых в казну налогов, пола, цвета кожи и т.д.<sup>6</sup> Равным образом и право на город было, по сути, узурпировано гражданами-буржуа. Рабочие сословия, женщины, чужаки и аутсайдеры были легально исключены из политической жизни общества, назывались «варварами современного мира», «опасными классами» или «дикой толпой» и были отстранены от легитимных притязаний на город<sup>7</sup>. Гражданин-буржуа, напротив, считался полноправным хозяином метрополии и в известном смысле авангардом всей национальной гражданственности.

Однако этот буржуазный порядок приходил в столкновение с ускорившейся урбанизацией, широким притоком населения в метрополии и быстрым ростом численности их жителей. Концентрация промышленности в городах (как старых, так и вновь созданных) способствовала формированию общеевропейской урбанистической сети, в основном в ее северо-западной части, где, собственно, и свершались все главные технологические инновации эпохи. В городах буквально на глазах менялось все — инфраструктура, градостроительные перспективы, освещение и убранство улиц, пейзаж и открытые пространства, продуктивное и товарное обеспечение, транспорт и сантехническое обслуживание и т.д. Города хаотично расплзались и, как правило, внутри себя отчетливо территориально и социально сегментировались. Старые модели хаотичного соседства отжили свой век. Общая площадь городов и численность их населения выносили на повестку дня вопросы нового бюрократического управления. А у многих мыслителей того

времени создавалось трагическое впечатление, что самоуправление в сложившихся условиях динамического роста городов уже невозможно будет осуществить. Так по крайней мере полагал Алексис де Токвиль.

Население городов тем временем пересекло ту демографическую грань, за которой личное знакомство горожан перестало выступать обязательным условием их гражданского сосуществования. А именно это условие Аристотель выдвигал в качестве условия *sine qua non* любого успешного политического сообщества. Вопрос о том, как достичь «эффективного гражданства», ставился разными мыслителями, но конфликты и революции долгое время не давали возможности нахождения адекватных ответов. Всякие радикальные решения все время откладывались на мирные времена. А городские институты и учреждения, создаваемые для народа (фабрики, школы, больницы, тюрьмы), становились все более и более дисциплинарными, поддерживающими буржуазный порядок и направленными на подавление идентичности рабочих и прочих низших сословий.

Европейские города постепенно начали мыслиться как совокупность двух не пересекающихся друг с другом пространств, подобно «двум градам» святого Августина (*dystopia*, то есть «два места») — высокого общества и трущоб. Ранее города были всегда более компактными и в архитектурном смысле более гармоничными, чем в наступившем веке индустриализма. Перемещение из одного пространства в другое представляло собой подлинное географическое и культурное приключение (вспомним хотя бы «Тайны Парижа» Э. Сю). Описаниями «чрева» или «дна» городов полнится романтическая и реалистическая художественная литература. А «большая мечта» о переселении из одного места в другое становится главной метафорой социальной мобильности автономного человека. Любопытно, что именно в это время достаточно неожиданно в самый центр публичного дискурса перемещается тема городских запахов (как будто бы этой проблемы не существовало раньше). Вопрос о том, как пахнут трущобы и их население, как, впрочем, и методы его решения, становятся для буржуа-граждан весьма политически значимыми<sup>8</sup>.

Об общественном слиянии двух пространств пока еще речь не шла, хотя после европейских революций 1848–1849 годов активно обсуждался вопрос о том, как «цивилизовать» новых городских варваров. Рецепт для большинства европейских городов стал универсальным — реконструкция «сверху» с позиции гражданина-буржуа. Центральные власти все еще не желали отпускать города на вольные хлеба, особенно европейские столицы. Париж не принадлежит французам! — пожалуй, самое известное из высказываний барона Османа, выдающегося государственного деятеля Франции второй половины XIX века. Он перестроил весь Париж, придав ему сегодняшний вид. Старый город был практически полностью реконструирован, а новый приобрел современный линейный характер. Помимо решения эстетических задач и удобства передвижения барон добился и того, что городские бои в Париже стали абсолютно бесперспективными. При этом руководствовался Осман отнюдь не только военно-политическими, но и социальными соображениями. Плохо пахнувшее «дно» необходимо было перекрыть, закрыть как социальную проблему, а его обитателей вдобавок лишить каких-либо преимуществ в борьбе за свои права с помощью баррикад. В европейских метрополиях наступала эра Art Nouveau, четко регламентировавшая в архитектуре и градостроительстве тему гражданских прав и власти.

Опасения городских восстаний в последней трети столетия отошли на второй план, хотя такая угроза все еще оставалась. Все передовые страны стали постепенно переходить на систему всеобщего избирательного права. Хотя, конечно же, городская жизнь все еще оставалась под контролем высших властей. В Англии слово «демократия» вплоть до конца XIX века носило негативный смысл, а к всеобщему избирательному праву она пришла лишь после Первой мировой войны. Большая же часть Европы пыталась эксплуатировать синтетическую доктрину «подданный» + «гражданин», сохраняя имперское подданство, но и постоянно увеличивая «вход» людей в равноправное политическое сообщество за счет сокращения электоральных цензов.

Практически весь XIX век индустриальная метрополия экономически развивалась, не решая кардинально свои внутренние социальные проблемы. Иными словами, она с большим трудом становилась демократически прогрессивным пространством либерального гражданства. Но это уже были другие времена удивительных парадоксов, где старое и новое пытались найти устраивающий их гражданский компромисс. И не находя его, западный мир постепенно скатывался к мировой войне.

Индустриальная метрополия требовала от теории гражданского образования нового целеполагания, обновленного содержания и подходов. Установка на новизну была обусловлена неожиданными вызовами, на которые старая гражданская педагогика уже не знала как отвечать.

*Во-первых*, численность населения в метрополиях стала беспрецедентно большой. Город от полумиллиона жителей и выше стал обычным. Раньше человечество знало лишь считанные единицы таких мегаполисов (Рим, Александрия), но их гражданский корпус всегда был относительно невеликим, ибо в них параллельно проживали многочисленные и несвободные категории населения. Индустриальная же метрополия впервые в западной истории во второй половине XIX века столкнулась с феноменом «массового» гражданства. Эти города как будто бы в мгновение ока стали населять формально свободные, пусть даже и с разным допуском во власть горожане.

*Во-вторых*, все предшествующие религиозно-культурные или просто корпоративные формы солидарности в городах и в обществе были разрушены, и индустриальные метрополии оказались в трудной ситуации накопления нового «социального капитала» на непривычной и незнакомой им основе. Особенно чувствительными к этой проблеме были созданные с нуля в процессе индустриальной революции города. И, поскольку все это сочеталось с неразвитой электоральной культурой, жизнь буквально всех городских сообществ легче никак не становилась.

*В-третьих*, степень автономизации горожанина к концу столетия достигла такого состояния, что анонимность человека в урбанистическом пространстве стала восприниматься обяза-

тельной нормой и, как полагал французский поэт Шарль Бодлер, даже символом нашей современной цивилизации. Незнакомец — синоним горожанина индустриальной метрополии. Его социальное и политическое поведение в отсутствие универсального поля смыслов непредсказуемо и порождает естественные страхи.

В этих непростых условиях «демократическое гражданство» из доминирующего мотива общественного развития превращается в его главный культурный тормоз. И вопрос о том, что в данном случае может сделать образование, произносился уже не так решительно и, безусловно, не с такой настойчивостью, как во времена революционных потрясений конца XVIII века. Хотя, может быть, для нас, жителей XXI столетия, именно этот опыт скромного, векового эволюционного развития оказался более значимым, чем искрометные революционные эксперименты. Впрочем, все западные страны в Новое время прошли свой аутентичный путь к современному пониманию смыслов и задач гражданского образования. Самые примечательный опыт, как мне кажется, продемонстрировали Франция, Британия и США.

Первая сложность, с которой сталкивается западная гражданская дидактика XIX века, — это осознание значимости образования для избирательного процесса. В это время повсеместно в Европе разворачиваются жаркие политические дискуссии на предмет расширения электоральных прав. Вне зависимости от принадлежности к той или иной партии противники расширения, как правило, свою аргументацию строили на тезисе о непросвещенности и даже порочности, а следовательно, фундаментальной неподготовленности низших слоев общества к акту ответственного голосования. Вручать таким людям право избирать правительства по меньшей мере безрассудно. Сторонники максимального расширения электорального корпуса, напротив, утверждали, что даже самые непросвещенные массы могут принимать участие в выборном процессе, ибо они движимы не высокой наукой и аристократической образованностью, а искренними чувствами и гражданскими добродетелями. Пусть даже и так, продолжали оппонировать им против-

ники расширения электоральных прав, но ведь необразованный народ — негибок и чрезвычайно податлив к всякого рода политическим манипуляциям. Его просто сбить с толку и направить в неверном направлении. И этот контраргумент был отнюдь не голословным, а отражал (и по-прежнему отражает) сложности накопления электорального опыта в молодых демократиях.

Справедливости ради следует заметить, что революционные годы середины XIX века в Европе сохранили немало документированных свидетельств о выборных махинациях, злоупотреблениях, грязных технологиях, подкупе и прямом обмане, особенно в аграрных районах компактного проживания не наделенных новым политическим опытом деревенских граждан. Скажем, во Франции избирательные участки привязывались к школам и церковным приходам, а голосование проводилось в дни религиозных праздников, что предоставляло политикам и клиру немалые возможности для электорального оболванивания и «управления» выборным процессом<sup>9</sup>. Словом, полное *déjà vu* для всех тех стран, которые совсем недавно приступили к демократическому строительству и ввели у себя институт равных и свободных выборов.

Европейская политика какое-то время еще могла сдерживать общеевропейское движение за расширение избирательных прав граждан, но это давалось консервативной власти все сложнее. Вспомним, что и чартисты в Англии (1838–1848) выдвигали требование общего избирательного права на парламентских выборах (правда, пока только для мужчин). Из шести главных требований именно это они сделали базовым в своей петиции — понимание, что без всеобщих выборов бессмысленно ждать каких-либо перемен в английском обществе. Чартист Джозеф Стердж основал в этих целях Союз за полноту избирательных прав, предполагая тем самым объединить рабочий класс и средние слои. Но все их требования так и остались не поддержанными парламентом, а всеобщее избирательное право в Великобритании для мужчин было введено только в 1918 году, электоральное равенство обоих полов — в 1928-м<sup>10</sup>.

Итак, дилемма формулировалась как будто бы сама по себе и чрезвычайно просто. Гражданские права или гражданское образование — с чего политически правомерно было бы начинать? И эта дилемма в сознании европейских элит отнюдь не представлялась в виде кальки классической апории: что было раньше, курица или яйцо? Ее разрешение действительно поляризовало элиты. А гражданская дидактика того времени пыталась нащупать более или менее эффективные инструменты для педагогического влияния на уровень гражданской культуры прежде всего европейских низов. Но как можно было вести систематическое просвещение, если элементарный уровень грамотности был все еще довольно низким. Решая эту первоочередную задачу, в школах постепенно стали вводить уроки гражданственности, на которых рассматривались вопросы права, институциональной структуры и традиций европейских обществ. Однако общая грамотность и накопление гражданских знаний напрямую не способствовали вызреванию новой культуры и моральной приверженности европейцев ценностям и принципам демократии, тем более не формировали столь востребованный тогда социокультурный тип ответственного гражданина.

И только во второй половине XIX века в Европе и Америке практически одновременно начали формироваться две важнейшие доктрины современной цивилизации — модель либеральной демократии, систематично сформулированной в сочинениях Джона Милля, и концепция воспитания «демократического гражданина», пусть даже изначально выраженная в простой дихотомии гражданской морали и христианской. Именно она и стала квинтэссенцией гражданской образовательной философии, где принцип лаицизма (*laïcité*, «светскость») придал ей статус наднациональной и универсальной доктрины. Вся середина и вторая половина XIX века отмечены резким снижением контроля церкви над образованием. Церковь, конечно же, сопротивлялась, но уже без особых шансов на успех. Папа Пий IX в 1864 году распространил как приложение к энциклике свой знаменитый текст «Список важнейших заблуждений нашего времени» (*Syllabus Errorum*), где подверг анафеме либерализм, коммунизм, научный рационализм, принцип свободы

совести, а также отделение церкви от государства, в том числе и в сфере школьного образования. Но этот, можно сказать, завершающий выпад Римской церкви против торжества эмансипированного и правового сознания человека западной цивилизации был проигнорирован не только в протестантских, но даже и в католических странах.

Антиклерикализм образовательной политики западных стран с того момента только усиливался, к тому же он совпал с растущими националистическими настроениями в Европе, в особенности усилившимися в канун и во время Франко-прусской войны 1870–1871 годов. Сокрушительное поражение в этой войне принудило французов к постановке новых дидактических задач. Два вопроса: «Как стать гражданином?» и/или «Что значит быть гражданином?» — мгновенно обретают статус приоритетных в новой повестке дня гражданской педагогики.

События развивались стремительно. Монархия во Франции ниспровергается, принимается новая конституция. После восстанавливается попранное Наполеоном III электоральное право в полном объеме, а в 1877 году провинция и французская деревня через всеобщее голосование возвращают республиканское большинство в парламентскую Ассамблею. И в завершение этих символических перемен известный франкмасон и экс-мэр Парижа Жюль Ферри становится одновременно и премьером, и министром народного просвещения. В течение нескольких лет он проводит масштабные реформы и создает, по сути, современную европейскую систему гражданского образования в рамках общедоступной и бесплатной начальной школы. Ферри был сторонником последовательного отделения церкви от государства и делал все, чтобы лишить ее какой-либо возможности влиять на педагогический процесс. Ферри не случайно уделял особое внимание образованию, ибо полагал, что государственный, единый образовательный подход позволит Франции в короткие сроки преодолеть вредный регионализм и устранить архаичные этнические и языковые различия, чтобы привести в конце концов все еще малокультурную нацию к единству гражданских чувств и мыслей, пусть даже и в открыто националистической форме<sup>11</sup>.

Ферри не был радикальным антиклерикалом, но его намерение переподчинить школу государству и отдалить ее от церкви было восторженно встречено республиканцами. Не запрещающая полностью католические школы и не создавая препон монашеским орденам на образовательную деятельность, Ферри все же стремился к образовательному нейтралитету. Логика его реформ была бескомпромиссной. Гражданская нравственность должна была заменить собой христианскую мораль. А дидактическая объективность — идеологическую и политическую ангажированность. Впервые за всю историю гражданского образования во Франции просвещенческие цели формулировались без всякой заинтересованности со стороны воображаемой фигуры Воспитателя. Ферри был убежден, что ребенка/подростка надо подготовить к взрослой и самостоятельной гражданской жизни, не закладывая в его сознание априорных шаблонов, идеологием, заранее заготовленных концептов. Государственная школа должна была стать подчеркнуто нейтральной, а образовательные программы — ориентированными на будущее ребенка, а не на интересы власти, церкви или других политических акторов<sup>12</sup>.

Разумеется, философски Ферри испытывал влияние наследия революционных идей, несмотря на почти столетний с ними разрыв во времени. Так, в своих законодательных инициативах, никогда этого не скрывая, реформатор напрямую обращается к революционной концепции образования, предложенной еще в начале 1790-х годов Кондорсе. Но при этом он чрезвычайно внимательно относился и к первым гражданским экспериментам французских школ середины XIX века, когда гражданская проблематика вкрадчиво постучалась в дверь школьных классов. 28 марта 1882 года Франция благодаря Ферри принимает закон «Об обязательном образовании и воспитании детей от 6 до 13 лет». И с уверенностью можно сказать, что эта дата стала поворотной в гражданской истории не только Франции, но и всей Западной Европы.

Известно, что министр в течение года рассылал по всем образовательным учреждениям свои циркуляры-инструкции для правильного понимания и применения закона. В одном из

писем, адресованном педагогическому сообществу Франции, он подчеркивает, что, несмотря на все сложности и опасения, которые вызывает новый закон у простого школьного учителя, он должен помнить, что главной образовательной миссией отныне становится формирование у детей нравственного сознания и гражданственности. Общество и родители не ждут от государственной школы великих достижений на nive высокой учености, ее первичная забота — «воспитание честных граждан»<sup>13</sup>. А это неизбежно влекло за собой переформатирование фигуры школьного учителя. Великий реформатор ожидал от него меньше слов, но больше дел, меньше высокомерного менторства, но больше гражданского позиционирования, свободы выбора текстов и программ и, разумеется, принципиально иной педагогической ответственности. Учитель в этой инновационной логике становился конструктором «нации» — ее смыслов, ценностей и ориентиров на будущее. В известном смысле небесспорное утверждение о том, что «образование меняет общество», отчетливо было сформулировано именно в это время.

Трудно представить себе сегодня, какой взрывной эффект вызвала тогда эта реформа. Она действительно радикально меняла французское общество, делая его постепенно солидаристским (пусть даже и в форме единства нации), идентичным (пусть даже и в националистической форме французской особенной аутентичности), активистским и отчасти уже граждански грамотным. Учителя новой формации прививали детям, особенно в провинции, как вкус к политике, а среди них было гораздо больше людей левых и социально ориентированных взглядов, чем крайне правых националистов, так и, как было принято тогда говорить, гражданские сантименты, среди которых чувство индивидуальной свободы, культ прав и обязанностей, толерантность, уважение закона, благотворительность, почтение к национальным символам и т.п.

Из реформ Ферри, очевидно, выросла вся самобытная французская культура конца XIX века (*fin de siècle*), литература и искусство, а, возможно, самое главное — открытость и гуманизм зарождающейся гражданской нации.

Франция, надо отдать ей должное, в период Третьей республики задала всему миру новый универалистский тон европейской культуры равенства и прав человека<sup>14</sup>. Хотя и не смогла им хорошо распорядиться. Французское общество в мгновение ока превратилось в самое читающее в мире, а писатели, подобно Эмилю Золя и Анатолю Франсу, в «культурных сражениях» конца века определили критерии и стандарты гражданской словесности<sup>15</sup>.

В то же время для многих консервативных слоев Франции реформы Ферри скорее обернулись серьезной культурной травмой, чем каким-то прогрессом, ибо они ознаменовали окончательный разрыв с традиционностью и закрытостью старого сословного общества. И действительно, реформы Ферри, при всем позитиве самой идеи, на практике обернулись резкой «сменой вех». Секуляризовав школу и изгнав оттуда клириков, они допустили в нее «светских проповедников», вещавших от имени государства и навязавших в конечном итоге всему обществу новую национальную идентичность. А там и до этнического национализма было рукой подать, как показал ход истории накануне Первой мировой войны.

Французское гражданское просвещение конца XIX века создало Францию такой, какая она есть сегодня. Безжалостно стирая региональные различия и локальные идентичности, растворяя другие языки и диалекты в новом едином и нормативном национальном французском, неопросвещенцы Третьей республики устанавливали новые критерии культурной адекватности и истинности знания с точки зрения ценностей и идеалов зарождающейся гражданской нации<sup>16</sup>. И здесь никаким смысловым разночтениям не оставалось места.

Французские интеллектуалы рубежа XIX–XX веков, в особенности те, кто активно включился в просвещенческую деятельность (университетская профессура, писатели, журналисты), активно использовали в своем лексиконе понятие «гражданское наставление» как синоним гражданского образования (*l'instruction civique*). Многие из них, подобно, пожалуй, самому популярному тогда профессору Сорбонны историку Эрнесту Лависсу, искренне верили, что именно с помощью

такого наставления можно довести дело Великой французской революции до логического завершения. Они делали приоритетный акцент на правах, в известном смысле вопреки настоящему требованию властей воспитывать у школьников в первую очередь чувство гражданского долга. Впрочем, политические реалии предвоенного евронационализма вносили свои коррективы в том числе и в эти благие просвещенческие намерения.

Дело в том, что важнейшим культурно-революционным процессом на рубеже веков стала демократизация истории. Буквально с нуля история из академического занятия высокоэрудированной и отчасти закрытой интеллектуальной элиты становится публичным предметом и, безусловно, главным стержнем всего национально-политического дискурса. Лишь в 1880-е годы историю наряду с географией стали преподавать в школе сразу же в новаторском гражданском ключе. Э. Лависс активно пропагандировал в своих педагогических сочинениях<sup>17</sup>, что через познание национальной истории подросток впитывает многовековой опыт борьбы французов за достоинство, справедливость, свободу и права человека — собственно, все то, что необходимо ему понимать в зрелой гражданской жизни. История Франции творит из простого человека «гражданина» с присущим только ему сложным комплексом обязанностей и прав — таков незамысловатый постулат историка о том, как институционально учреждается нация.

Благодаря этому «историческая французскость» стала не просто синонимом гражданственности и квинтэссенцией национальной идентичности, но и весьма удобным моральным обоснованием всей гражданской дидактики рубежа веков в деле «честного цивилизационного процесса» неотесанной крестьянской массы и городской толпы<sup>18</sup>. И действительно, ничто в то время так не способствовало росту этнонационализма, как публичная история. Даже Лависс видел в национальной истории не столько богатый просвещенческий ресурс, сколько эффективный воспитательный инструмент конструирования «нужного» гражданина. В опубликованном в 1884 году учебном пособии «История Франции: первый год» он обращается к

молодым читателям с прямым назиданием: изучая свою историю, вы поймете, сколь многим вы обязаны своим отцам и отчего вашим первейшим долгом становится именно любовь к родине; познав это, вы сможете отомстить за все поражения своих предков<sup>19</sup>.

Публичная история в школе («научение истории», *l'enseignement d'histoire*), в трактовке Лависса и его коллег-современников, помогала молодому человеку, в частности, осознать свой воинский долг перед государством как высшую гражданскую обязанность, граничащую с абсолютной готовностью умереть за родину. Этот долг никоим образом не подвергался сомнению и не рассматривался как предмет свободного выбора. Таким образом, слепой патриотизм и коллективное желание исторического отмщения, по сути, стали центральными и пересекающимися темами в гражданском образовании Третьей республики<sup>20</sup>. И все это неизбежно должно были ввергнуть страну в пучину новой войны.

Как видим, патриотизм и реваншизм, будучи включенными в программы гражданского образования, могут оказаться весьма эффективными инструментами конструирования нации, однако в этом случае вместо гражданской нации мы обязательно получим корпус «гражданских националистов». Педагогическое заигрывание с национальной идентичностью, увы, плохой помощник в деле создания гражданского общества и укрепления демократии, более того, как показывает мировой опыт, оно чаще всего приводит к торжеству авторитарных режимов, поддерживаемых националистически настроенной интеллигенцией и консервативной частью граждан<sup>21</sup>.

Впрочем, Франция все же проделала работу над ошибками, правда не ранее последней трети XX века, когда приступила к решительной коррекции своей образовательной стратегии. А со времени Первой мировой войны и до революционных потрясений 1968-го она продолжала экспериментировать со старой просветительской моделью. Лишь в 1980-е годы она отказывается от самого понятия гражданского наставления в пользу подлинного гражданского образования и вводит обязательные ежедневные классы гражданственности на всех уровнях

начальной и средней школы, а кроме того — и большую программу внеклассной гражданской активности школьников. И практически под занавес XX века Франция все-таки придает гражданскому образованию статус базовой школьной дисциплины.

Англия, в свою очередь, не испытала в Новое время схожего с Францией идейного давления со стороны революционной мысли и практики, но в отличие от нее никогда и не имела централизованной сети школ, чтобы можно было бы полагаться на обязательные для всех образовательных учреждений реформы сверху. Ее образовательная система даже в начале XIX века была довольно дифференцированной (регионально и социально), и поэтому в тех условиях планировать какую-то единую стратегию гражданского просвещения было весьма проблематично. Да никто, собственно, тогда и не размышлял об этом всерьез.

Лишь после наполеоновских войн в публичном дискурсе основательно закрепляется понятие «политическое образование» (political education), которое изначально обозначало вовсе не школьную дидактику, а перемену склада ума у взрослого человека под влиянием его участия в институциональном политическом процессе (выборы разного уровня, участие в местном самоуправлении, публичные дискуссии). Впрочем, постепенно смысл понятия стал толковаться расширительно и все активнее во второй четверти XIX века стали вестись разговоры о необходимости образовательной реформы. Сторонники английской радикальной философской школы (среди них известный экономист начала 1800-х Джеймс Милль, отец Джона Милля) полагали, что только образование сделает английскую политику более демократичной. Вспомним, что и чартисты в 1830–1840-е годы сделали ставку на социально и политически насыщенное образование для рабочего класса, который в то время устойчиво воспринимался «высшим светом» и административными элитами как темная, глубоко порочная и непросвещенная масса, а оттого — абсолютно недостойная быть допущенной к политическим выборам. Как если бы дело было вовсе не в электоральных цензах.

Не случайно, видимо, главный идейный лидер умеренного крыла чартистского движения, Уильям Ловетт, в своей книге «Чартизм», написанной в тюрьме и опубликованной в 1840 году, выводит эту тему на принципиально новый дискуссионный уровень. Его главная идея вовсе не казалась тогда крамольной для самой Англии, хотя для стран с централизованными системами образования и по сей день она выглядит абсурдной. Ловетт предлагал, чтобы люди могли бы сами (прежде всего средний и рабочий классы) без участия правительств организовывать собственное образование, исходя только из своих социальных и политических ценностей и целей — без расовой, классовой и гендерной дифференциации. Если задачей просвещения становится повышение гражданской компетентности населения, логически рассуждал Ловетт, то без властного вмешательства этого добиться будет всегда проще, чем, собственно, и занимались средние и низшие слои английского общества почти весь XIX век.

Ловетт предполагал проводить занятия по разъяснению смыслов политической системы, верховенства права, разделения властей, прав и обязанностей граждан уже в младших классах. А в старших классах программа должна была стать более глубокой за счет погружения в историю и язык<sup>22</sup>. Но, пожалуй, для нас самое главное то, что Ловетт, как и многие философы радикальной школы, был категорическим противником всякого государственного контроля и тем более вторжения правительства в школьную жизнь общества. А это, по сути, означало, что он верил в гражданское образование как «штучный», хоть и общенациональный, но все же не массовый образовательный продукт. В противном случае оно неизбежно станет служить задачам властей предрежащих, а не обществу, утверждал Ловетт. Поэтому противостоять политике как «грязному делу» можно лишь эффективной системой гражданско-морального воспитания средних и низших сословий, но обязательно в условиях всеобщего политического равенства. Так, Ловетт успешно разрешил главную дилемму начала века: «Что раньше — всеобщее голосование или гражданское образование?» — в пользу электорального равенства и участия людей в политике.

Подлинная свобода (true liberty) рождается не из законодательных актов, а идет снизу параллельно просвещению и обретению народом опыта общественных добродетелей<sup>23</sup>.

Впрочем, этой, как казалось тогда, не вполне устойчивой интеллектуальной схеме так и не суждено было осуществиться на практике. Вплоть до последней трети XIX века Англия придерживается модели автономной «публичной школы», формально и финансово независимой от государства, где власти выполняли лишь функцию внешнего попечителя. И многие правительственные инспекции того времени не вскрыли каких-либо «серьезных причин» для беспокойства относительно качества английского образования<sup>24</sup>. Однако уже в начале последней трети века правительство Уильяма Гладстона отваживается на решительные перемены в образовательной сфере. Спустя три года после принципиально значимого для судеб стран расширения электорального корпуса в 1870 году парламент принимает Акт Форстера, получивший свое название в честь ответственного в правительстве за образовательную реформу либерала Уильяма Форстера.

Акт давал властям необходимые полномочия для управления в сфере начального и среднего образования, что, с одной стороны, выравнивало шансы для граждан разного достатка и происхождения, а с другой — существенно видоизменяло английские традиции автономных школ, сословного самообразования и подготовки властных элит. Политическая система в Англии в это время буквально на глазах демократизировалась, допуская во власть все новые группы населения, несмотря на то что формально оставалась империей. И поэтому как никогда ранее задача гражданского просвещения стала восприниматься как актуальная. Популярной максимой в политических кругах становится известное высказывание либерала Роберта Лоу о том, что Англии настоятельно требуется заняться «образованием наших будущих правителей»<sup>25</sup>. Конечно же, эта мысль была сформулирована с присущим британцам сарказмом, но она воспринималась многими, в частности депутатами парламента, как печальная констатация непросвещенности постоянно разбухающей «электоральной массы».

Начальные школы стали создаваться повсеместно. Для детей от 5 до 13 лет их посещение стало относительно обязательным. В школах запрещались религиозные катехизисы. Управлялись школы местными комитетами, а центральные власти заботились о единстве обучающих программ<sup>26</sup>. В 1885 году выходит в свет первое национальное пособие, рассчитанное на самый широкий круг читателей и выдержавшее множество переизданий, с незамысловатым названием «Книга для чтения о гражданстве» (A Citizenship Reader). Книга «Британская Конституция и правительство» была одобрена образовательным комитетом специально для преподавания в школах. Впрочем, не меньшую роль тогда стало играть и «скрытое» воспитание (hidden curriculum) — правила, ценности, порядки и нормы школ («тональность школы»), которые закладывали ранние зерна гражданственности в характер ребенка, в его первый опыт социальной коммуникации.

Патриотическое воспитание в Британии, так же как и во Франции, в основном реализовывалось на уроках истории, однако к 1900 году лишь в трети английских школ преподавалась история. Возможно, это объясняет гораздо более умеренный британский национализм по сравнению с материковыми странами. Хотя и здесь патриотизм «насаждался» (inculcation of patriotism), а школьная история была призвана исключительно объяснять настоящее. Кроме того этот идентификационный «продукт» был густо сдобрен особой имперской приправой. Лояльность и почтение к власти долгое время оставались наиболее чтимыми чертами гражданского характера. И даже в XX веке принято было считать в педагогических кругах, что главное в английском гражданском образовании — это воспитание у ребенка/подростка чувства ответственности перед империей. Казалось бы, перейти «имперский» рубикон Британии так и не удастся. Быстро набравшее авторитет в обществе бойскаутское движение — лишь очередное подтверждение этого.

Однако позитивные сдвиги наметились еще до распада империи. И прежде всего — в образовательном дискурсе. В-первых, становится общепринятым само понятие «гражданское образование». Во-вторых, четко обозначается его миссия —

«подготовка ученика к гражданской жизни в современном демократическом государстве». И в-третьих, его программы и методы были уже не столь регламентированными, как раньше. Практика гражданской педагогики того времени выявила важное противоречие между ориентированным на традиции сознанием педагогов и устремленной в будущее логикой современных институтов, правовых и культурных установлений. Самопроизвольное и хаотичное гражданское образование со всей очевидностью уже не устраивало ни правительства, ни общество. Для решения этих проблем в 1934 году в Великобритании частными лицами была учреждена первая европейская Ассоциация гражданского образования (Association for Education in Citizenship), ее задачи определялись как исследовательские и методические (civic training). Правительство в лице Комитета по образованию мгновенно поддержало эту инициативу и обозначило цели гражданского образования как общеобязательные для начальной и средней школы. Прорывным моментом в деятельности Ассоциации стала новая гражданская дидактика. Как показывает видный исследователь образования Дерек Хитер, до того времени в Британии гражданское образование велось преимущественно опосредованно, то есть в рамках программ обычных школьных дисциплин или через опыт внутреннего распорядка жизни в самой школе. Отныне гражданское образование предлагалось давать непосредственно и напрямую, то есть в качестве самостоятельного и базового школьного предмета<sup>27</sup>.

Очевидно, что тогда сработала идеологическая конкуренция либеральной демократии с европейским фашизмом и коммунизмом, которая лишь поспособствовала безотлагательной институционализации гражданского образования на Британских островах. Но, по сути, Ассоциация не столько решала педагогические задачи, сколько стремилась изменить управленческие привычки консервативных чиновников и заручиться большей поддержкой британских политиков. А они, в свою очередь, оказавшись после Первой мировой войны лицом к лицу с количественно выросшим (благодаря введению всеобщего избирательного права), но качественно все еще незре-

лым электоральным корпусом, стали первыми заинтересованными лицами в продвижении гражданского образования, поскольку отчетливо понимали, что в мирном электоральном цикле реальными бенефициариями гражданского просвещения станут именно они. Ведь тинейджеры, едва покинув учебные классы, сразу же в силу существенно возросшего к тому времени выпускного возраста становились полноправными британскими избирателями. Доктрина гражданского образования, таким образом, к середине 1960-х годов, распространившись по всем коридорам власти, становится вдобавок и полноценным академическим предметом. Не было нужды отныне убеждать кого-либо в его необходимости, на передний план вышли вопросы профессиональных методических разработок и их практической апробации.

Существенно иную эволюцию гражданского образования мы наблюдаем в новой истории США. Отцы-основатели завещали стране простой рецепт демократической устойчивости: воспитывайте молодое поколение в духе республиканизма и доверяйте местным властям и чиновникам штатов управление школами. Пока американское общество оставалось относительно простым (экстенсивно развивающаяся цивилизация малых поселений), эта модель работала вполне сносно. Но по мере социального усложнения и появления в Америке индустриальных метрополий этот рецепт постепенно утратил смысл. Точнее сказать, его по-прежнему почитали как важное идейное наследие отцов-основателей, но подспудно уже начался поиск новых форм и содержания гражданского просвещения.

Американская концепция гражданства, в отличие от европейской, на протяжении длительного времени в XIX–XX веках испытывала на себе сильное давление в результате ускоренной индустриализации, иммиграции населения со всех сторон света, борьбы с работорговлей, вытеснения коренных народов, этнической и расовой сегрегации, постоянного расширения границ страны. Население больших и средних городов, численность которых по мере развития промышленности росла как на дрожжах, было слабо объединено какими-либо социальными или культурными узами. Все жители были горожанами в пер-

вом поколении и одновременно «чужаками». Бедность и безработица были нормой жизни. Традиции городского коммунального сосуществования создавались буквально с нуля, впрочем, почти во всех американских метрополиях оставались «закрытые» для внешнего мира кварталы (подобно Гарлему в Нью-Йорке). Антиинтеллектуализмом было заражено все общество, от низов до академических верхов, в почете было только профобразование. Широкое использование детского труда неизменно оттягивало большой массив молодого поколения от начального и среднего образования, во многих штатах вне школ оставалось больше половины детей и подростков.

Государственная идеология американского «плавильного котла», из которого якобы рождался Новый Свет, отнюдь не предполагала перемешивания народов и языков на равных условиях и в равных долях. Более того, среднее образование как раз и было нацелено на производство из любого детского «человеческого материала» правильных англофонов, республиканцев, протестантов, если не буквально по вероисповеданию (все же католический субстрат был достаточно весомым), то по крайней мере в гражданской этике. Иными словами, абсорбция происходила не столько сама собой и естественным образом, сколько по логике растворения «без осадка» всех иностранных элементов в доминирующей культуре.

Задача просвещения государством ставилась вполне конкретно: всем аборигенам или вновь прибывающим группам населения необходимо было сделать гражданскую «прививку», чтобы внедрить в их сознание (а) основные понятия англосаксонского права, порядка и способа правления, ибо в противном случае они могут представить серьезную угрозу для американского мироустройства; (б) англосаксонское представление о «добре», «праведности», «добродетельности», «справедливости»; (в) чувство уважения к американским институтам и национальным демократическим установлениям. Уже к середине XIX века многие штаты отказываются от институционального разнообразия в среднем образовании и переходят на модель так называемых унифицированных начальных школ (common schools), открытых для большинства детей, хотя и с

определенными ограничениями. Их цель — формирование нового поколения «добропорядочных» и патриотичных американцев, воспитанных в духе протестантской этики и культуры.

Но поскольку всю первую половину XIX века американцы поэтапно отказывались от электоральных цензов, то наряду с иммигрантами рос и электоральный корпус, все новоиспеченные избиратели — отнюдь не меньшая проблема для гражданского образования. Ведь оно имело дело не с бедняками или просто с необразованными низами, как в Европе, сколько с символически стигматизированными категориями населения (чернокожие, чиканосы, китайцы, краснокожие, иммигранты первого поколения и т.д.). Распространяло ли гражданское просвещение на всех них свое влияние и было ли оно единым по форме и содержанию, до сих пор большой исследовательский вопрос.

Известно, что многие школы, решая задачу ликвидации элементарной безграмотности, преподавали историю, географию, основы конституционного права, но делали они это всякий раз по-своему, что не способствовало культурному единению молодой нации. Равно как и во время служб и на иных церковных собраниях протестантские проповедники не упускали случая просвещать свои конгрегации и пропагандировать демократические идеалы. Многие посещавшие Америку в то время европейцы нередко описывали эти религиозные встречи как «демократические фестивали»<sup>28</sup>.

Разумеется, главная дискуссия, которая развернулась вокруг образовательных институтов накануне Гражданской войны (1861–1865), была сфокусирована на темах «открытости» начальной школы и равенства детей разного социального происхождения. Эта дискуссия не столько касалась вопросов содержания и методов гражданского образования, сколько упиралась в неразрешенную в XIX веке американскую проблему интегрированного общества. Школы в разных штатах могли быть интегрированными (то есть в полном смысле — общими и публичными), но чаще все же оставались сегрегационными с разделением обучением по расовому, конфессиональному и гендерному признаку. И несмотря на все попытки выработать

золотую середину, к примеру, в виде школьного принципа «допустимая сепарация, но в условиях равенства детей», Америка практически все Новое время пребывала в состоянии расовой, религиозной и социальной дезинтеграции, отчего собственно гражданским просвещением были охвачены в лучшем случае отдельные и плохо связанные друг с другом общественные сектора<sup>29</sup>.

Ни один из реформаторов в истории американского образования не сделал так много для становления современного гражданского образования, как массачусетский политик Хорас Манн (1796–1859)<sup>30</sup>. Он настаивал на принципе равного и всеобщего доступа детей к образованию и полагал, что государство призвано последовательно этот принцип реализовывать. Манн, как вдумчивый педагог, видел в гражданском образовании (которое, кстати, по старинке называл «политическим») два автономных, но взаимно пересекающихся дидактических вектора: знаниевый и аффективный. Первый отвечал за наполнение интеллектуального багажа ребенка, второй осуществлял прививку социальных чувств (гражданская мораль). При этом он подчеркивал, что оба вектора должны быть строго проведены в жизнь соответственно важнейшему философскому принципу гражданского просвещения — педагогической нейтральности.

Будучи долгое время законодателем в представительных органах власти штата Массачусетс, Манн видел в изучении конституции страны и своего штата в публичных школах важный инструмент построения в обществе единого смыслового пространства. Ценностные ориентации и политические симпатии разделяют людей, а приверженность к праву, республиканизму и патриотизм делают их солидарными, не только понимающими друг друга, но и говорящими на одном гражданском языке и преследующими свои интересы без применения насилия («пацифистский эффект» гражданского образования, по выражению Манна)<sup>31</sup>. Возглавив в 1837 году Образовательный совет штата, он последовательно реализовывал свои идеи. Манн посетил многие европейские страны для ознакомления с их просветительским опытом. И пришел к выводу, что шотланд-

ский и английский опыт с их локальной автономией и церковным влиянием скорее подходит для колоний, а вот прусская модель гораздо больше отвечает задачам гражданского единения нации<sup>32</sup>. Разумеется, он и не мыслил буквально скопировать прусскую модель у себя на родине, где все образование было в руках местных элит. Но в своем штате он создавал местные библиотеки, основал образовательные центры для учителей, ввел практику коллективного одобрения учебных пособий, освободив тем самым учащихся от идейного диктата со стороны церкви и т.д. Словом, Манн сконструировал успешную методiku для остальных штатов страны<sup>33</sup>. Централизованная система образования, государственный контроль за программами, официальный учет и статистика, профессиональные педагоги, тренинги для учителей и т.д. Все это практическое наследие Манна было положено в основание американской доктрины гражданского образования во имя новой демократической идентичности и либерального духа молодой нации.

Но в 1861-м началась Гражданская война, и, конечно же, она принесла с собой серьезные испытания для американского просвещения. Хотя даже война не поколебала веру американцев в цивилизационную силу гражданского образования: федеральный бюджет образования за десятилетие войны и последующей Реконструкции вырос более чем в три раза. А националистически-либеральный республиканизм северян отныне был положен в основание всего содержания гражданской дидактики. Но сегрегационная разница между школами оставалась не только в пространственном измерении север-юг, но и внутри отдельных штатов. Победа северян в войне запустила часовой механизм образовательной трансформации.

К концу 1860-х существенно вырос удельный вес женщин (как среди учителей, так и учащихся). В 1867 году был организован федеральный департамент образования. А в 1874-м тогдашний его глава Джон Итон распространил циркуляр «Основные положения о теории образования в США», в котором впервые провозглашался принцип всеобщего образовательного права всех детей. И обоснован он был уже не просто потребностью американской индустрии в грамотной рабочей

силе, как считалось ранее, а политическим аргументом: без просветительского выравнивания детей всех сословий и происхождения дальнейшее существование «республики вряд ли возможно»<sup>34</sup>. Впрочем, образовательные реалии были куда более сдержанными с точки зрения зримого прогресса. По-прежнему преобладала модель школ «сегрегационных, но равных», бюджеты штатов на образование начали секвестрировать, причем даже на севере. А представление о гражданах первого и второго сорта господствовало в массовом сознании до конца столетия.

Начало века — эпоха прогрессизма в президентство Теодора Рузвельта — отмечено новыми преобразованиями, особенно с времени вступления в должность федерального комиссара по вопросам образования Уильяма Харриса (1899–1906). Школа институционально повзрослела и обрела большую автономность. Подобно Манну, Харрис считал возможным укрепление демократической устойчивости всей страны только посредством массового гражданского образования, способного, с одной стороны, подготовить подростка к ответственной роли выборщика, с другой — привить ему иммунитет к агитации и пропаганде, которые обрушиваются на все демократические институты власти. Харрис, как и все его предшественники, верил в объективность такого феномена, как национальный характер, и методически подчинял свою деятельность тому, как материализовать его в школе. Возможно, поэтому незначительные изменения в это время претерпело содержание образовательных программ. Так, по старинке нравственное воспитание отождествлялось с религиозным, а преподавание истории велось скорее в ознакомительных целях: нарративы подменяли собой критическое понимание исторического процесса. Да и вообще деятельность педагогов была жестко привязана к учебным пособиям и всякая инноватика принималась ими в штыки<sup>35</sup>.

Тем не менее мы фиксируем, что дидактический термин «основы гражданственности» прочно закрепился в языке к 1880-м годам и уже до конца века в Америке были опубликованы по меньшей мере 25 учебных пособий по этому предмету<sup>36</sup>.

Удивительным образом эта издательская активность совпадает по времени с закреплением гражданских церемоний в школах (включая и общефедеральные, подобно обязательному утреннему поднятию национального флага), в которые массово вовлекались дети, подростки всех возрастов. А они, в свою очередь, уже не литературно, а вполне действенно фиксировали в умах молодых американцев коды национальной идентичности. В конце концов на рубеже столетий в дискурсе окончательно закрепляется понятие «сознательный гражданин» как совокупность гражданских качеств, созданная на базе политического научения, морально-религиозного воспитания и следования символическим ритуалам. Так от Джефферсона до Харриса пропутешествовал один и тот же термин, но с постоянно меняющейся семантикой.

Впрочем, по большому счету весь XIX век можно рассматривать как увертюру к подлинному структурированию гражданского образования в США. И поворотными здесь становятся годы Первой мировой войны. К этому рубежу Америка приходит как лидирующая мировая держава в области гуманитарных и социальных наук об обществе и человеке, с длительной современной политической историей и устоявшимися культурными традициями. Профессиональные сообщества социальных ученых анализируют ситуацию с образованием в стране и впервые предлагают обществу и политикам свои выводы и рекомендации. Но поистине знаковым событием можно считать публикацию выдающимся американским философом Джоном Дьюи (1859–1952) своей главной и самой шумевшей книги «Демократия и образование» (1916). Гражданское образование в Америке наконец-то получает полное признание в академических исследованиях и полноценное научное обоснование.

Good citizenship в новых структурах гражданского знания становится центральным эмпирическим, а не интуитивным понятием с невнятным смыслом. *Миссия* гражданского образования трактуется отныне не как первоначальное ознакомление-инструктаж в области того, как устроены и как действуют правительства, конституция и власти, а как *глубокое погружение*

*подростка в знаниевые контексты* того, что есть общество, что можно и необходимо делать для его усовершенствования, как-то в этом процессе ответственная роль гражданина. Иными словами, послевоенное гражданское образование совершает дидактическую «революцию», переходя от *повествовательной-созерцательной модели* познания социального и политического мира, в известном смысле безучастной, к *активистской*, включенной и прагматической модели. Соответственно в фокус внимания в большей степени стали попадать вопросы не федеральные, а самого ближнего мира (региона, города, общины, соседства). И не во имя научного изучения, а с вполне приземленной задачей сделать гражданскую жизнь лучше, здоровее, безопаснее, интереснее, а деятельность ответственных за это лиц и институтов — эффективнее и прозрачнее для гражданского общества. Этой новой философией пронизаны не только все политические документы образовательных департаментов и комиссий, но и всевозможные методические материалы. Учителям рекомендуется даже на классных уроках больше внимания уделять заботам местного сообщества, коллективным дискуссиям и поиску решений местных проблем и конфликтов.

Джон Дьюи революционизировал теорию и практику гражданского образования<sup>37</sup>. В центре своего научного видения он разместил «опыт» ребенка и поэтому трактовал школу и семью как «накопителей» первоначального демократического опыта. И если школа формирует свободную личность, то и в будущей взрослой жизни мы можем ожидать от нее адекватного институциональным условиям свободы социального поведения. Сейчас нет возможности даже в общих чертах остановиться на демократической концепции образования Дьюи, этому следует посвятить отдельный очерк. Поэтому отмечу лишь несколько самых важных моментов его теории, применение которой в среднем и высшем образовании привело к серьезным изменениям в мировой философии образования и практики гражданского просвещения.

Дьюи был убежден, что в эпоху общественного прогресса востребована будет такая модель образования, которая (а) формирует в молодом человеке неподдельный интерес к поддержа-

нию социальных отношений и (б) направляет его социальный разум на позитивные перемены без анархии и беспорядков в современном гражданском обществе. Образовательные цели, таким образом, стратегически и тактически формулируются, исходя из заданного философией и правом «демократического идеала». А это означает *научение свободой во имя самой свободы*. Молодой человек должен научиться экспериментировать и самостоятельно извлекать из жизненных ситуаций опыт. Но не надо заблуждаться, настойчиво предупреждает Дьюи, демократический идеал в полном объеме недостижим, и именно поэтому он остается вечным фактором развития и расширения сферы образования в обществе<sup>38</sup>. Дьюи очень точно конкретизирует смысл концепта «сознательный гражданин». Это прежде всего компетентный и полезный член общества, гражданская деятельность которого обусловлена социальной необходимостью и предполагает адекватные отношения с другими<sup>39</sup>. И все это в своей совокупности диктует педагогическому сообществу запрос на риторическое, гражданское, научное и моральное просвещение.

Нельзя сказать, что распространение этих прогрессистских идей незамедлительно сказалось на образовательных практиках Америки. Но буквально в первые послевоенные годы в школах были существенно изменены программы, в частности, таких дисциплин, как история, экономика, основы гражданственности. Они преподавались большими циклами, повторяясь неоднократно за годы обучения школьников (не менее трех циклов за 12 школьных лет) с постоянным увеличением объемов знания и извлекаемого опыта, сопровождая тем самым все подростковое взросление и понимание. Эта методология была впервые апробирована в США и до сих пор признана эффективной.

В период до конца 1920-х годов буквально во всех штатах были приняты региональные законы, обязывающие школы проводить обновленное гражданское образование<sup>40</sup>. Казалось бы, в стране восторжествовало универсальное смысловое пространство. Однако наличие множества пособий, методический дисбаланс, запутанность большинства ключевых понятий и

свобода учителей в трактовках гражданственности не способствовали целостности новой системы. Кроме того, на деятельность гражданских педагогов по-прежнему влиял неразрешенный расовый вопрос<sup>41</sup> и динамика массовых политических настроений (Великая депрессия, Новый курс, Вторая мировая война), которая неизменно мешала гражданскому образованию стать национальным приоритетом. Этот статус оно обретет в США лишь в конце 1970-х годов после драматических изменений внутри американского общества и неудачной вьетнамской войны, когда для всех очевидной становится пагубность хаоса в сфере гражданского образования.

Подводя краткий итог эволюции гражданского образования в Новое время, хотелось бы обратить внимание на ряд хронологических и тематических совпадений. Всю первую половину XIX века западные элиты отнюдь не спешили с распространением просветительских практик, хотя много дискутировали на эту тему. Индустриальные метрополии только только начали формироваться, а концепция гражданства еще не отличалась особенным демократизмом. В середине века, после очередных революционных потрясений, во всех передовых странах стало очевидным, что массовое гражданство будет угрожать политической устойчивости, если не приступить к систематическому гражданскому образованию, особенно низших слоев общества, частично получивших право голоса. Это общее понимание сформировалось как под давлением протестных сил снизу, так и благодаря прозрению стратегически мыслящих государственных деятелей. Но в любом случае речь шла уже о либеральной модели гражданского образования.

На рубеже 1870–1880-х годов западные страны-лидеры приступают к широкомасштабным образовательным реформам с точно сформулированными публичными целями. Однако увлечение сюжетами национальной идентичности повсеместно привело к тому, что вместо гражданских наций в западных странах (будущих соперниц в Первой мировой войне) сформировались этнокультурные корпуса гражданских националистов. После мировой войны повсеместно вос-

торжествовал принцип всеобщего избирательного права, усилив тем самым давление на демократическую устойчивость. В дополнение к этому идеологическая конкуренция с европейским фашизмом и коммунизмом принудила либеральные страны к еще более активным шагам в деле институционализации гражданского образования. И наконец заключительный реформаторский рывок был совершен европейцами в последней четверти прошлого века, но об этом речь пойдет в заключительной главе.

## *Контекст 6: «Конструирование гражданина» при тоталитарных режимах*

*Никакой пользы не принесут самые полезные законы... если граждане не будут приучены к государственному порядку и в духе его воспитаны, а именно если законы государства демократического — в духе демократии, если олигархического — в духе олигархии...*

Аристотель. Политика (1310)

Теорема гражданского образования Аристотеля, как кажется, — предельно проста. Приемлемыми могут быть разные социальные модели государственного порядка, но все они будут в той или иной степени отличаться от «идеального» устройства. И поэтому обречены на саморазрушение, если государства не ставят перед собой цель, а Аристотель считал именно это важнейшей политической задачей — воспитание граждан *в духе своей конституции*, то есть в духе, *адекватном социокультурному и политическому началам*. Конфликта общественного устройства и модели гражданского образования быть не должно.

По Аристотелю выходит, что нет и в принципе не может быть универсальной схемы гражданского образования. Ведь каждый режим воспитывает своих граждан на свой лад и в своих интересах. А тех, кто не соблюдает этого правила, неизбежно ждет крах. Впрочем, Аристотель полагал, что историческое время не динамично и вряд ли граждане когда-либо возжелают сами установить общественный контроль как над государственным порядком, так и его образовательными системами. Пожалуй, в этом праотец современной теории гражданского воспитания ошибался.

Хотя не будем спешить с оценками, ибо когда мы рассматриваем контексты тоталитарных режимов, то нельзя не отдать должное гениальному философскому чутью Стагирита (Аристотель родился в городе Стагир в Македонии. — *Прим.*

*ред.*). Власти тоталитарных государств, очевидно, сами того не подозревая, поступали строго в соответствии с воспитательной теоремой Аристотеля, создавая удивительно похожие друг на друга модели гражданского образования — нередко весьма притягательные для всего человечества пафосом эгалитаризма, но совершенно неприемлемые этосом принудительной индоктринации и насилия.

### *Методологическое вступление*

Сегодня, как никогда ранее, актуальна исследовательская задача вникнуть в громадную тему процесса «конструирования гражданина» в разных по культурным традициям, но очень схожих по существу тоталитарных странах. Особенно при рассмотрении опыта стран, которым либо власти не позволяют, либо им самим по-прежнему не удается стать «гражданскими нациями». Для этого хотя бы широкими мазками обрисуем, как сложились и функционировали гражданско-воспитательные модели в Советском Союзе времен социализма и нацистской Германии. Их исторические пути не одинаковые, но во многом схожи.

При этом, мне кажется, важно сделать несколько существенных методологических замечаний. Рассуждать о традициях воспитания гражданина, формирования среды гражданственности и гражданского поведения в странах, где слова и дела людей не просто расходятся, а скорее существуют в параллельных реальностях, для любого исследователя — интеллектуальное занятие весьма рискованное, чрезвычайно ответственное и неблагодарное.

Ведь там, где слова и практика расходятся, трудно выстроить логические границы взвешенных суждений, подобрать адекватные реальности понятия. Там также маловероятна и аргументированная дискуссия, а тем более публичный и рациональный дискурс. Ибо всякий феномен, который нам захочется осмыслить, будет неизбежно ускользать по причине разлада между нарративами и социальными нормами. А оттого

у каждого исследователя может быть свое мнение по любому поводу, ибо он «так видит историю!». И всегда в чем-то будет прав. А кроме того, напластования официальной истории, коллективной памяти, разного личного и семейного опыта вдобавок осложняют задачу академической отстраненности от предмета исследования. Но рано или поздно этот порочный дискурсивный круг все же придется разорвать.

Разумеется, речь сейчас идет именно о тоталитарных режимах XX столетия, где всегда публично декларировалась одна «повестка дня», а делалось все, как правило, прямо противоположное. Если в отношении стран, проигравших Вторую мировую войну, есть все-таки некоторая политическая однозначность, то в отношении стран-победительниц любое исследование обременено идеологической предопределенностью. В этом нет ничего удивительного, ибо, как никогда ранее в истории, в тоталитарных режимах присутствует внутреннее и непреодолимое противоречие между универсальными смыслами, присутствующими в публичном дискурсе, в том числе научном и политическом, и реальными практиками социальной жизни.

Словом, культурно-исторический опыт идеократических государств XX века непрозрачен и весьма запутан. А проникновение в их общественные смыслы наталкивается на барьеры зашоренного мышления и авторского «вкуса». В этом смысле всякое изучение общественных феноменов тоталитаризма XX века обречено быть лишь отчасти объективным. Ибо отчасти же будет зависеть от настройки той научной оптики, которой пользуется социальный ученый. Нам все еще не хватает научных категорий, образов и даже простых слов, с помощью которых мы могли бы сформулировать наше коллективное понимание прожитой народами тоталитарной трагедии. Сегодняшняя же мода, как, к примеру, в России, на псевдототалитарную ностальгию делает подобную интеллектуальную миссию достижения общего понимания еще более трудновыполнимой задачей<sup>1</sup>. И все же предпримем попытку рассмотреть, как в тоталитарных странах решалась задача воспитания адекватных их режимам «граждан».

## *Концептуальный подход*

Сложности когнитивного характера тем не менее не должны помешать анализу того, чем, по сути, являлось «воспитание гражданина» в классических тоталитарных режимах XX века. Моя цель предельно проста: понять, как в разном опыте теории и практики тоталитарного общественного строительства ставилась и поэтапно реализовывалась задача гражданского образования, какие средства и методы для этого использовались, на какие дидактические традиции они опирались.

В такой узкой постановке исследовательской задачи мы так или иначе увидим, что в конкретном «просветительском» опыте этих стран скорее гораздо больше объединяющего (содержательно и методологически), чем дифференцирующего их. Объяснения этому феномену могут быть самые разные. Мне ближе следующее: фашистские и коммунистические режимы, реализовывавшие в своей истории модель «догоняющей модернизации», ставили уникальные для новейшей истории воспитательные эксперименты, в принципе сводимые к единому, тоталитарному *родовому* пониманию сущности гражданского образования — *силового и идеологического «выращивания»* поколения людей так называемой *новой формации*.

Более двухсот лет назад французский общественный мыслитель Антуан Дестют де Траси (1754–1836) на рубеже XVIII–XIX веков впервые предложил пространную и философски обоснованную концепцию идеологии. До конца революционных потрясений конца XVIII века даже само это слово отсутствовало в европейских языках. Оно было предложено де Траси в докладе «Проект идеологии» в 1796 году, который затем он переработал в книгу (1804). Дестют де Траси для свободно-демократического общества выделяет четыре способности человека, участвующие в формировании общественно значимых идей: чувства, память, способность суждения, воля<sup>2</sup>.

Фашисты и большевики, подавив в своих гражданах волю и способность суждения, чувства и память взяли под полный тоталитарный контроль, превратив их в беспрецедентные в истории человечества культурно-политические фантомы. Речь

идет о создании в обоих случаях зависимых от властей имперско-политических общностей (советская и арийская), но никак не свободных и автономных от государств гражданских обществ. Эти общности были сформированы наподобие конструктора из представителей «нового человека/гражданина», которые:

— безоговорочно принимают идеологические постулаты властей;

— верят в тоталитарные идеалы и ценности;

— не допускают критического восприятия реальности;

— культурно враждебны как к поколениям своих предшественников, так и ко всем современникам из иных социальных миров и порядков, особенно либерально-буржуазного, — и поэтому абсолютно нетерпимы к любому оппонированию властям.

*Лояльность ко всему «своему» и нетерпимость ко всему «чуждому»* должны были в этом причудливом культурном коде дополнять и поддерживать друг друга, оправдывать «необходимые» массовые репрессии и символически обрамлять карьерные биографии людей «новой формации». Мораль и жизненные пути этих людей, замешанные на страхе и непреодолимом желании выжить любой ценой, были согласованными, а почитание знаковых фигур во власти (культы личности) сопровождалось парадоксальным недоверием к учреждениям власти (институциональный нигилизм).

Тщательно продуманное и идеологически выверенное образовательное экспериментирование в Германии и СССР, конечно же, отличалось в деталях, но в общей логике целеполагания и технологиях практического воплощения все эксперименты представляли собой вариации одного и того же культурно-образовательного фантома — *конструирования «гражданина» тоталитарного типа.*

То есть не просто человека лояльного и живущего двоемыслием, а реально отвечающего тоталитарному гражданскому «стандарту» и тем самым искренне и вполне осознанно поддерживающего государственную диктатуру. Тоталитарный гражданин — это больше государственная функция, чем антро-

пологическая сущность. Несмотря на это, следует заметить, что тоталитарная идея и мышление были не просто настоятельным требованием властей, но и «модой» своего времени, захватившей многих мыслителей, писателей и художников прошлого века<sup>3</sup>.

Тоталитарный «гражданин» по замыслу основателей должен был стать «*базовым элементом*» политической легитимации всего режима. И надо заметить, что везде в тоталитарных странах эта государственно-просветительская миссия была исполнена весьма искусно. И в СССР, и в Китае, и в Германии, и в КНДР, и т.д. А с культурным наследием этих просветительских экспериментов в виде «особенного» человеческого капитала мировому сообществу приходится иметь дело и по сей день, причем буквально во всех посттоталитарных странах. Даже несмотря на то, что во многих постсоветских странах мы наблюдаем очевидную и позитивную динамику в сторону гражданского универсализма.

Сам по себе термин «тоталитаризм», закрепившийся изначально в политической идеологии итальянского фашизма с легкой руки итальянского философа Джованни Джентиле (1875–1944) в начале прошлого века, подлинно научное применение получает лишь после окончания Второй мировой войны и становится особенно популярным со времени падения советского блока. Хотя гораздо раньше, благодаря трудам Ханны Арендт и Раймона Арона, понятие «тоталитаризм» в его противопоставлении «демократии» обретает свое аутентичное место в широком ряду научных терминов общего применения<sup>4</sup>.

Термин «тоталитаризм» определяет особое историческое явление негативного слияния государства и народа, термин «демократия» подразумевает прежде всего позитивное противоборство государства и гражданской нации. Итальянский философ и политик Антонио Грамши (1891–1937) в свое время развел гражданское и политическое общества. Если первое объединяло свободные ассоциации и инициативы людей, то второе включало в себя государственные институты, осуществляющие власть. В тоталитарных режимах политическое общество поглощает гражданское, вплоть до его полного запрета.

Любопытно, что практически все современные как политологические, так и политические понятия (научные категории и повседневные словоупотребления) имеют, как правило, греко-латинскую этимологию и, что важно, весьма длительную историю употребления в ареале западной цивилизации (республика, сенат, консул, муниципия, депутат и др.). И только одно лишь понятие «тоталитаризм» было искусственно сконструировано философами для обозначения исключительных политико-идеологических феноменов XX столетия, принципиально отличных от любых автократий и деспотизма прошлого. Настолько исторически уникален был этот опыт.

Американские исследователи Карл Фридрих и Збигнев Бжезинский еще в середине 1950-х годов предположили, что «зонтичным» термином «тоталитаризм» можно объять такие исторические феномены, как нацизм, сталинизм, маоизм и др. И несмотря на существенные различия между ними в деталях, «синдром тоталитаризма», по их мнению, — это аналитическое понятие, подразумевающее особую политическую патологию, основанную на примате государственной идеологии, на однопартийной системе, централизованном хозяйственном контроле, управлении армией и силовиками, полицейском контроле в отношении своего народа, а также на манипулировании СМИ<sup>5</sup>.

К этим универсальным чертам, мне кажется, следует добавить еще две, но чрезвычайно важные черты политической культуры тоталитарных режимов: идеологическую индоктринацию детей с малых лет и пристальный административно-идеологический контроль за всеми молодежными движениями. Но следует ли из этого, что эти режимы породили в XX веке аутентичный феномен тоталитарного гражданства, предстоит нам сейчас разобраться.

Итак, фашистские Италия и Германия, коммунистические СССР и Китай — все это неповторимые судьбы наций с весьма несхожими общественными профилями и культурным багажом. И тем не менее мы относим их к числу «классических» тоталитарных государств, а следовательно, обнаруживаем в их исторических траекториях такие типологически схожие про-

цессы и сюжеты, которые разительным образом отличают их от либерально-демократических стран. Впрочем, в приложении к практикам гражданского образования не все так однозначно и просто. Начнем с близкого нам советско-большевистского опыта.

*Советский опыт  
тоталитарного конструирования гражданина:  
насилие и принуждение*

С приходом к власти большевики открыто заявили, что образование не станет независимым общественным институтом, а будет полностью подчинено политическим задачам партии. Ленин неоднократно подчеркивал, что совершенно недопустима ситуация, при которой образование может оказаться вне политики<sup>6</sup>. И действительно, на протяжении 70 лет существования коммунистического порядка мы видим, что эта линия с разной степенью жесткости последовательно проводилась в жизнь. Образовательная политика на протяжении советской истории неоднократно корректировалась, а порой даже очень кардинально, но неизменно была продиктована соображениями политико-идеологического порядка.

Основные принципы воспитания гражданина практически никогда не менялись. К числу базовых концептов чаще всего относят следующие три, как идейные источники, к которым открыто или подспудно апеллировали большевики, и какие политико-дидактические конструкты на этой базе были ими сформулированы:

1) *Тезис 1*: коммунизм нуждается в особом типе личности, который, по сути, впервые в истории может стать воплощением «идеала» морально-политического *сверхчеловека*. Здесь большевики были отнюдь не новаторами, поскольку опирались на философско-педагогические искания образа «сверхчеловека» на рубеже веков<sup>7</sup>. Им был симпатичен ницшеанский подход и последующие размышления эпигонов, разумеется, прежде всего когда они примеряли концепцию сверхчеловека на самих

себя. Но их отличие от своих интеллектуальных предтеч заключалось в том, что большевики на теоретическом уровне допускали возможность формирования такой личности, которая станет вполне скромной, управляемой и массовой, а не единичной — волевой и эпатажной. Так, сформулированный изначально идеал «нового советского человека», составленный парадоксальным образом из «мускулатуры и интеллекта» (с 1931 года в СССР существовала в рамках государственной системы патриотического воспитания молодежи программа ГТО — Готов к труду и обороне), впоследствии был отредактирован в более скромной версии «простого» советского человека. Обе версии человека новой формации открыто «работали» с воображаемыми идеалами, к которым можно и нужно было стремиться. А образуемый зазор между «реальным» (достигнутым) и «возможным» (достигаемым), по сути, выступал главным политическим мотивом для *постоянного усиления* воспитательного воздействия (через насилие и/или убеждение) на конкретного человека.

2) *Тезис 2*: революция не сможет стать завершенным проектом, если государство не сконцентрируется на вопросах образования и воспитания людей до полной идеологической «победы» над ними. Многие приемы и методы раннего большевистского образования открыто разделяли мысли прагматического американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952) о возможности воспитания гражданина через его участие в демократической жизни (он, кстати, посещал Советский Союз в конце 1920-х годов и даже встречался с Крупской). Дьюи был для большевиков привлекательным теоретиком педагогического инструментализма, хотя он писал о воспитании прагматичного предпринимателя в свободном демократическом обществе. Большевики же наивно решили, что прагматизм и практицизм вполне годятся для того, чтобы эту дидактическую схему можно было бы реализовать и в бесклассовом обществе абсолютного равенства социалистического образца. Из этого вполне понятен фундаментальный политический мотив постоянного усиления идеологического давления на людей со стороны партии. Ее воспитательное кредо: никогда не ослаблять идейного воздействия

на гражданина по мере его взросления, а сам процесс идеологической индоктринации сделать для общества и абсолютного большинства людей перманентным.

3) *Тезис 3*: социалистическая революция предполагает глубинную и, главное, быструю трансформацию общественного и ментального порядков. И здесь большевики отталкивались от понимания «взвешенной» коммунистической надстройки Карла Маркса, где сферы политики, культуры и образования находятся в идеологической гармонии. Так, сами не ведая того, творцы первого советского государства стали исповедовать доктрину духовного тоталитаризма, понятой ими как *тотальная слитность государства и народа*. Собственно, и понятие «гражданин» поэтому быстро утратило в коммунистической реальности свое исконное значение как активного, ответственного и автономного члена гражданского сообщества. А после того, как это слово искусственно насаждали в начале 1920-х годов, оно стало употребляться просто как обращение к незнакомому человеку. И уже в Толковом словаре С. Ожегова гражданами и вовсе стали обозначать «все взрослое население», а «товарищ» легко заменило собой высокопарное «гражданин». Таким образом, именованные по указке сверху псевдограждане раннего большевизма, растворившись в тоталитарном государстве, уже в позднее сталинское время вновь вернулись к более привычной для них асоциальной и аполитической идентификации себя как «советский народ». А обращение «гражданин» (гражданин начальник) сохранилось в системе официальных правоотношений, в том числе в тюремном жаргоне.

Из всего этого становится понятным, почему советская педагогика так яростно настаивала на прикладном разведении образования и воспитания. Если первое служило дидактическим средством учреждения в стране легитимного тоталитарного порядка (подчинение и господство), то второе скорее было необходимо как *инструмент мобилизации масс для нужд тоталитарного государства*.

Для простого человека достаточно простой власти. А простой власти, в свою очередь, было куда удобнее иметь дело с безоговорочно лояльным и компромиссным атомарным челове-

ком, чем критически мыслящим и автономным гражданином. Ленин, комментируя значимость коммунистического воспитания масс, подчеркивал партийную телеологию всего этого процесса. Он настаивал на том, что главное для страны — это воспитание людей в духе «коммунистической морали», которая, собственно, и трактуется современными исследователями как коррелирующий синоним, равнозначный западному пониманию «гражданского образования»<sup>8</sup>. Большевики по понятным причинам всегда предпочитали языковые субституты и неологизмы: вместо западного предиката «гражданский» — «коммунистический», а вместо «гражданское общество» — «общественность» и т.д.

Практика морального воспитания «коммунистического» гражданина средствами идеологической индоктринации массового сознания основывалась, конечно же, на вере, а не на разуме (вспомним, к примеру, набивший всем оскомину советский лозунг «Марксистское учение истинно, потому что верное!»). Соответственно и приверженность идеалам и ценностям коммунизма ставилась превыше всякой объективности и рационализма. Поэтому конструирование тоталитарного гражданина в Советском Союзе было скорее *псевдогражданским наставлением*, нежели классическим гражданским образованием. Дисциплина и самодисциплина. Лицемерие и откровенная ложь. Приоритет ценностей, составленный «под диктовку» властей. Катехизисное мышление. Черно-белое видение мира. Подражание одобренным и «завизированным» партией образцам достойного «гражданского» поведения. Примеров всему этому мы с детства знаем такое множество, что нет необходимости их сейчас приводить<sup>9</sup>.

В результате мы можем говорить о развилке гражданского образования в XX веке между либеральной и тоталитарной моделями. В первом случае гражданин готовится к самостоятельной жизни в условиях свободы и ответственности, где можно делать все, что не запрещено законом (правовое и институциональное ограничения). Во втором — псевдогражданин готовится к полуответственной жизни в условиях несвободы, где можно делать только то, что разрешено тоталитарной

властью (внеправовое и полурабское поведение). При этом государства и народы принимали эти очень разные «правила игры»: только в одном случае сознательно и ответственно, а в другом — по принуждению и насилию и поэтому безответственно.

Тоталитарное просветительство было направлено отнюдь не на формирование гражданских добродетелей, а в первую очередь на стимулирование *чувства ненависти*, предопределенного теорией «классовой борьбы», которое, собственно, и приводило, по мысли Р. Арона, к «идеологическому неистовству» тоталитарных масс<sup>10</sup>. Уважение к другому, а тем более иному мнению не предполагалось. Напротив, патриотическое чувство «маленького» советского человека должно было быть реализовано в его «искреннем» чувстве неприязни и ненависти ко всем врагам социализма. Прямую реплику мы обнаруживаем и в нацистских воспитательных методичках, рекомендовавших поэтапное привитие немецкому ребенку чувства ненависти ко всем врагам нацизма и Германии, а позже и тем пуще — ко всем, кто против фюрера.

На практике социалистического общественного строительства всех, кого большевики подозревали в неспособности пройти «тоталитарный инструктаж», несмотря на их профессиональные или какие-либо иные общественно полезные навыки, способности и знания, а также тех, кто в силу своего происхождения, или чуждых убеждений, или социального статуса мог бы сопротивляться индоктринации, подлежали подавлению вплоть до физического устранения. Разумеется, не это стало единственной причиной сталинского террора, но изначально массовые репрессии выросли именно из большевистских опасений о «*гражданской бесперспективности*» многих групп населения бывшей царской империи. То есть тех, кто может внутренне сопротивляться и кого будет трудно перевоспитать, проще уничтожить! К середине 1930-х годов эта тактика тоталитарно-гражданской «отбраковки» приобрела характер государственно-планового уничтожения всякого «сомнительного человеческого материала»<sup>11</sup>. И не важно при этом, каковы были подлинные масштабы массовых репрессий (о чем еже-

сточенно и поныне продолжают спорить историки и медиарасследователи), главное то, что репрессии наряду с тоталитарной директивностью были базовым инструментом конструирования коммунистического сверхчеловека в Советском Союзе. Иными словами, *идеологическое принуждение и насилие исторически шли рука об руку*, и очевидно, что в раннем советском конструировании тоталитарных граждан одна технология была неотделима от другой.

1921 год в известном смысле был поворотным для советского гражданского просвещения. После окончания Гражданской войны воспитание масс было обозначено как открытие «третьего фронта». Партия, опасаясь естественного роста враждебных коммунизму настроений и идей, а оснований для этого было предостаточно, превратила политику псевдогражданского просветительства в самую что ни на есть приоритетную для себя политическую задачу. И это вылилось в беспрецедентную для мировой истории практику *принудительного вовлечения* людей в активную общественную жизнь.

Темой «гражданских обязательств» было заполнено все публичное пространство, где особо проявила себя изобретательная партийно-агитационная машина большевиков и сочувствующих им деятелей искусств. Разными гражданскими обязанностями заполнялся весь биографический путь каждого отдельно взятого человека. Общественные поручения, общественные советы и комитеты, «промывка мозгов» и медиасуггестия — все это и многое другое составляло так называемую вторую профессию человека, то есть его прямые гражданские обязанности перед государством и народом. Правда, паталогическая безграмотность населения сильно препятствовала быстрому торжеству тоталитарной квазидидактики. Возможно, именно поэтому наркомпросовская политика ликвидации безграмотности (кампания «Долой неграмотность!») расценивалась как важнейшая государствообразующая программа. И она была в целом разрешена приблизительно за 20 лет. Убеждение в том, что невозможно построить коммунистическое общество с неграмотным населением, разделяли буквально все государственные и партийные лидеры. И здесь не было никаких

фракционных разногласий. Уроки родного языка или даже арифметики нередко сопровождала открытая прокоммунистическая пропаганда. Так, к примеру, числовую прогрессию иной раз изучали на росте численности членов партии большевиков, начиная с дореволюционной поры.

Видный деятель пролеткульта Платон Керженцев (1881–1940) на исходе Гражданской войны формулирует просветительское кредо «третьего фронта», а в 1921 году оно выходит в свет в виде небольшой брошюры «К новой культуре»<sup>12</sup>. В ней автор рассуждает о культурной революции как о «реорганизации» человека. Причем грезилось это ему в виде простой процедурной метафоры: политический режим выступал в качестве учителя, а народные массы принудительно усаживались за парты. Ибо главная задача — *привлечение людей* к активному строительству новой жизни. Немецкий историк Штефан Плаггенборг очень емко определяет весь этот процесс как «революционизирование умов»<sup>13</sup>. И замечает, что тенденция, проявленная в книге Керженцева, уже свидетельствовала о скором превращении режима в «ментора», недовольного стихийным творчеством масс, а в мировоззренческом смысле — весьма консервативного актора, который, как и следовало ожидать, выступает «борцом» с буржуазной культурой и пережитками прошлого<sup>14</sup>. Все нужные просветительские акценты теперь были окончательно расставлены.

Хотелось бы обратить внимание на интересную деталь. К атрибуту «гражданский» советские агитаторы и педагоги предпочитали не прибегать без особой надобности или по крайней мере минимизировать его употребление. Вероятнее всего, из-за опасений заложенной в нем автономности гражданина и даже скрытой его конфронтационности с государством. В ходу были словосочетания скорее нарочито политизированные. Говорилось о политическом воспитании, политической активности масс, политической грамотности и т.п. Даже Антон Макаренко (1888–1939) в своих выступлениях и текстах старался максимально обойти стороной «гражданственность», напирая больше на трудовое и моральное воспитание человека в коллективе<sup>15</sup>. Партии было, очевидно, легче оперировать

классовыми понятиями (пролетарии, крестьяне, интеллигенция), чем гражданскими, с их не очень прозрачными культурными, экономическими и социальными контекстами. А в Конституции 1936 года, где впервые фигурировали гражданские права и обязанности, был употреблен совершенно аморфный термин «труженики».

Эта языковая манипуляция, по сути, поставила крест на автономности гражданина и гражданского общества в Советском Союзе. Активный общественник мог быть только в несвободном пространстве контроля со стороны тоталитарного государства, работать на его цели, принимать его ценности и подчиняться его господству. И к концу 1930-х годов тоталитарная индоктринация, к тому же густо замешанная на культе личности Сталина, все активнее стала оперировать образом Советского Союза как осажденной со всех сторон врагами и шпионами крепости, несущей мировую ответственность за построение социализма в «одной отдельно взятой стране». А для этих задач «класс» общественный был прекрасно лексически созвучен «классу» школьному. Все гладко и гармонично состыковывалось.

Макаренко ввел в педагогический оборот также и индустриальные метафоры. Ребенок — это «продукт» воспитательной деятельности или же воспитательный «брак», ибо проектирование «личности как продукта воспитания должно производиться на основании заказа общества» (спрос–предложение). Значит, соответственно мысли Макаренко, «нет ничего вечного и абсолютного в наших задачах»<sup>16</sup>, а также: «Мы обязаны воспитывать такого человека, который нашему обществу нужен. Иногда эта надобность определяется обществом очень нетерпеливо и требовательно...»<sup>17</sup> Но всегда — исходя из высших государственных нужд. Никакого буржуазного индивидуализма не нужно — все это прекраснодушные благоглупости! Необходимо только *массовое воспитание* для исторических пятилеток! Не случайно Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и П.П. Блонский<sup>18</sup> — теоретики и практики советского образования времени его становления — основной политический и идеологический упор делали на *трудовое воспитание человека в советском коллективе*.

Несколько позднее в работах И.А. Каирова (1893–1978), видного наркомпросовца и главного редактора журнала «Советская педагогика», а в конце сталинского правления еще и министра просвещения РСФСР, мы находим существенно уточненную иерархию государственных приоритетов в гражданском образовании (сам автор по понятным причинам предпочитал обозначать эту педагогическую тему как «нравственное воспитание» школьников). Патриотическое воспитание как главная задача средней школы вышло на передний план. Причем оно не предполагало не только критического отношения, но и вообще какой-либо вольной рефлексии в отношении прошлого, настоящего и будущего родного отечества. Далее, естественно, следовало политическое воспитание. А оно с 1937 года в основном базировалось на изучении Конституции 1936 года, что было необходимо, по мысли Каирова, чтобы подросток и молодые граждане могли *сознательно* участвовать в социально-политической жизни своей страны. Пионерская и комсомольская организации были формами мобилизации всех школьных коллективов страны для выполнения главных задач партии.

Казалось бы, что крамольного с сегодняшней точки зрения в такой расстановке приоритетов и в их конкретном наполнении? Но дело в том, что в практике тоталитарной обработки сознания политические идеи, предлагаемые как молодым, так и немолодым людям, представляли собой полную антитезу гражданским знаниям и навыкам либеральной модели. Советская трактовка «политического знания» строилась на диктате *одной философии, одной методологии и одной общественной истины (холистическая идеология)*. Дискуссия разрешалась только с внешними интеллектуальными оппонентами (фальсификаторами, недругами и врагами). И в этом смысле искомое сознательное участие в общественной жизни страны оборачивалось всегда полным ригоризмом и доктринерством, запретом на какое-либо сомнение, не говоря уже о критическом восприятии действительности. И чем сильнее становился культ Сталина в канун войны, тем больше конструкция «сознательного участия» исключала какие-либо разночтения, несогласие

или отказ от открытого проявления лояльности и восторженной поддержки режима.

Процесс десталинизации, начавшийся в середине 1950-х годов, мог бы способствовать существенному снижению накала тоталитарной индоктринации в школах и вузах. Но случилось тогда нечто труднопредсказуемое. После XX съезда десталинизация свелась к исключению фигуры вождя из разного рода учебников и программ. При этом партийная преданность одной общественной истине вовсе не ослабла. Более того, в партийных документах хрущевской оттепели отчетливо проявилась обратная тенденция: задачей школ на ближайшие десятилетия декларировалась подготовка «коммунистически хорошо образованных» новых поколений советских людей. Таким образом, холистическая идеология отныне куда жестче стала пронизывать все сферы социального, интеллектуального и культурного творчества людей, а значит, и тоталитарное конструирование личности отнюдь не стало формальным ни даже просто ритуальным. Парадоксальным образом закат тоталитарного насилия сопровождался на рубеже 1950–1960-х годов *неимоверным усилением* идеологической индоктринации.

Иными словами, с начала 1960-х годов с существенным сокращением физического насилия идеологическое давление, напротив, лишь усилилось. Этому способствовали многие обстоятельства: и развенчание культа личности Сталина, и возвращение к «исконному» марксизму, и не в последнюю очередь резкий рост уровня грамотности и образованности в стране. «Сознательным участием» граждан в общественной жизни стало гораздо проще управлять, а значит, и эффективнее закладывать его фундаментальные основы изначально в сознание детей и подростков. В материалах XXV съезда КПСС (1976) уже всюду идет речь об успехах тоталитарного конструирования «советского человека» («строителя коммунизма») как продукта пролонгированного и весьма эффективного идеологического воспитания. Впрочем, буквально через несколько лет Л.И. Брежнев вынужден был признать, что идеологическое образование в стране идет плохо; догматическое и плохо при-

вязанное к жизненным практикам людей, для подростков оно вовсе не интересно.

Однако идеологическое принуждение без сопутствующего физического насилия сработало, как показала перестройка, в пользу саморазрушения всего социалистического мироздания. Так бесславно завершился долгий цикл тоталитарной индоктринации в Советском Союзе. А горбачевская реформа, наступившая для большинства людей совершенно неожиданно, хотя и очень ожидаемо, поставила на идеологической индоктринации жирную точку. Тогда казалось, что без принуждения откроются иные способы познания многообразия мира. Однако обнаружилось, что исторические уроки, усвоенные в пору единомыслия, оставили глубокий след в свойствах постсоветского человеческого капитала; в частности, в административных практиках управления просвещением они ощутимы не только через одно поколение<sup>19</sup>.

Тоталитарная индоктринация в Советском Союзе осуществлялась диффузным способом, то есть институционально (школа, университеты, армия, профессиональные коллективы и т.д.), пропагандистски (прежде всего медийно), а также с помощью всевозможных агитационных технологий (политинформации, лекторий общества «Знание» и т.п.). Таким образом, человек не «выпадал» из воспитательного пространства в течение всей своей жизни, куда бы ни привели его жизненные пути (учеба, карьера, смена места жительства). И поскольку всякий тоталитарный режим порождает феномен *дуальной* власти (государственной и партийной), то соответственно и в Советском Союзе «конструированием» нового человека занимались как образовательные (от министерства до районных управлений), так и партийные органы всех уровней. При этом нельзя сказать, что одни формулировали задачи, а другие их практически решали. В водовороте индоктринации многое происходило по инициативе самих институций и даже отдельных лиц.

Вероятно, одним казалось, что они и без начальства «сверху» могут вести этот процесс, ибо сами были пропитаны «духом» индоктринации, другие действовали, побуждаемые

простыми карьерными соображениями, из желания выслужиться. И все же именно высшее партийное руководство всегда определяло общее целеполагание, стратегические векторы, а при необходимости «развороты» в ту или иную сторону тоталитарной воспитательной машины.

Школа, разумеется, была главной институциональной «заботой» партии. Учебные программы жестко контролировались, централизованно кодифицировался набор политических знаний и навыков общественной жизни, партийно выверенное историческое сознание. Впрочем, и трудовое и даже нравственное воспитание также пропускалось через фильтры индоктринации. Антон Макаренко без всякой иронии писал, что воспитывать у ребенка волю можно, только если педагог и дети отчетливо понимают, «чем советская воля отличается от воли в буржуазном обществе»<sup>20</sup>. Но даже и позднее, в брежневское время, начальная школа трактовалась как лаборатория коммунистической нравственности. Ребенок должен был усвоить и пропустить сквозь свой первоначальный моральный опыт понятия справедливости, честности, дружбы, коллективизма, патриотизма и интернационализма. Причем все это по-прежнему через призму марксистско-ленинского мировоззрения, и, следовательно, речь велась не просто о любви к родине, а о советском патриотизме, готовности встать на защиту социалистического отечества. В вузах, в соответствии с законом об образовании (1974), подготовка высококвалифицированных специалистов должна была осуществляться исключительно в рамках марксистской идеологической доктрины, коммунистической морали и далее все по известному «списку» — социалистический интернационализм, советский патриотизм, готовность отдать жизнь за родину.

Преподавание истории в Советском Союзе радикальным образом отличалось от западной традиции, а советские учебники — от «буржуазных». Историческое прошлое не могло быть двусмысленным и тем более объективным и безоценочным, дающим повод для критических размышлений ребенка или сомнений в однозначных марксистских интерпретациях. *Правильная* трактовка истории могла быть дана только в дис-

курсе классового анализа. И несмотря на то что со временем, особенно после смерти Сталина, жесткие марксистские скрепы исторического анализа становились все менее ригористичными и наивными, общий воспитательный посыл в преподавании истории сохранялся до конца эпохи социализма. Само преподавание истории не считалось самоценным, точнее целью в понимании прошлого.

К преподаванию истории скорее прибегали как к инструменту «формирования характера строителя коммунизма», его «нравственной позиции», накопления багажа «истинных» политических знаний и т.д. Та тщательность, языковой стиль, внимание к историческим деталям и идеологическая выверенность, с которой создавался всемирно известный труд «Краткий курс истории ВКП(б)», — прекрасный пример предметной гражданской дидактики тоталитаризма. А обязательность его штудирования для всех советских людей всех возрастов и профессий делает эту книгу по культурно-исторической значимости в истории тоталитаризма сравнимой, пожалуй, только лишь с «Mein Kampf» Гитлера.

Об эффективности советской пропагандистской машины (средствами медийной, наглядной и событийной агитации) написано так много, что нет смысла к этому сюжету вновь возвращаться<sup>21</sup>. Важнее затронуть еще один аспект тоталитарного воспитания — институциональный ресурс партии и комсомола. Численность членов этих мегаорганизаций была настолько значительной, что их можно отнести к ряду наиболее фундаментальных инструментов идеологической индоктринации, машин приобщения миллионов людей не только к коммунистическому мышлению, но и особому стилю жизни. А уже через этих «просветленных» субъектов велась работа в беспартийных массах, особенно среди подростков и молодежи (по крайней мере именно так была выстроена работа в свое время и в «Агитпропе»<sup>\*</sup>). При этом рекрутирование новых партийных членов и выбраковка «трудно перевариваемого» человеческого

---

<sup>\*</sup> Обиходное название Отдела пропаганды и агитации.

материала происходили перманентно. Впрочем, не следует забывать, что и административная вертикаль в сфере народного образования была составлена исключительно из партийных управленцев, что делало практику тоталитарной индоктринации подростков и молодежи очень жестко идеологически контролируемой.

Неудовлетворенность и даже недовольство в отношении сложившейся десятилетиями системы тоталитарной идеологизации образования, безусловно, зрела не только «снизу», но и в очень закрытых кругах партийной элиты. Неадекватность прямой индоктринации изменившимся в мире условиям, постоянно снижающееся качество образования и как результат потеря конкурентоспособности страны и усилившееся ее отставание, а главное невозможность удерживать монопольный контроль над «истиной» — все это формировало глубинные философско-политические предпосылки для горбачевской перестройки. Примечательно, что сам Горбачев был назначен политбюро ЦК КПСС председателем комиссии по школьным реформам еще в 1984 году, то есть буквально в канун своего избрания генеральным секретарем ЦК КПСС. И уже в ее рекомендациях впервые появляется робкое предложение снизить марксистско-ленинский идеологический пресс в школах в пользу актуальной профориентации детей. А закон об образовании, принятый в 1985 году, хоть и сохранял многие прежние ориентиры индоктринации, уже легитимизировал принципиально новые гражданские векторы просвещения, как, к примеру, воспитание в детях приверженности «общей пользе», «уважению к закону» и др. В остальном он мало чем отличался от прежних советских законодательных актов об образовании.

Но этого уже было достаточно, чтобы в одночасье объявить партийными приоритетами «открытость» (гласность) и «трансформацию» (перестройку). Собственно, поэтому тоталитарная индоктринация в горбачевскую эпоху после этого не просто дала «сбой», а быстро и уверенно стала сворачиваться, хотя первые несколько лет еще сохраняла свой инерционный ход в стране. При этом партийные лидеры, в том числе и сам Горбачев, по старинке придерживались традиционной тотали-

тарной риторики, когда речь заходила об образовании, просвещении и молодежи. Эта нерешительность и непоследовательность в разрыве с прошлыми практиками индоктринации, как мне кажется, приблизили как скорый конец партийно-идеологического господства, так и развал союзного государства в целом.

Новое «гражданское чувство» у миллионов в то время еще советских людей рождалось в перестройку не благодаря налаженной новой системе просвещения, а скорее вопреки желанию властей контролировать эту высокочувствительную сферу взаимоотношений государства и гражданского общества. События развивались молниеносно, а глубокое просветительское противоречие между гражданскими ожиданиями «снизу» и монопольными намерениями «верхов» стало очевидным. Страна погрузилась, особенно после 1991 года, в состояние культурно-просветительского хаоса и в конечном итоге породила массовое разочарование в активной гражданственности, свободе и демократии. Важность гражданского просвещения так и не была осознана ни одной из ельцинских команд 1990-х годов, хотя, может быть, в тех условиях у них просто руки до этого не доходили.

Но именно это способствовало появлению на свет сегодняшнего гибридного монстра — полунационалистического и полудержавного гражданского образования, в котором государство вновь претендует на роль лидера в сфере конструирования гражданина, активизируется неприязнь к «чужим», к не вызывающим доверия несогласным, чего-то постоянно требующим. А кроме того, государство по-прежнему настаивает на своей бесконтрольности и монополии на просветительскую истину. Оно не поощряет общественную конкуренцию идей и плюрализма мнений, не допускает рядового авторства и низовых инициатив в практиках гражданского образования и не только его. То есть все, происходящее сегодня, буквально следует тому, что писал Аристотель про олигархические режимы и адекватную им модель воспитания граждан в духе «конституционного олигархата». Воспитание «демократического гражданина» все никак не станет осознанной просветительской

«повесткой дня». Наверное, в XXI веке такое положение дел может какое-то время поддерживаться инерционно, но вряд ли станет долгосрочным трендом.

Закон об образовании 1992 года исходил из деидеологизации и исключал всякую возможность идейного руководства средним или высшим образованием. Но в конце концов практика его бюрократической реализации в полуавторитарной России «открыла» такую возможность — вначале в форме безыдейного административного гиперконтроля, а в наши дни уже и как прямого идеологического диктата<sup>22</sup>. Гражданская директивная дидактика, одним словом, не исчезла с распадом советского государства.

### *Нацистская версия гражданского воспитания*

Кривая истории Германии в XX столетии была куда более сложной, чем в России. Кроме того, как это ни парадоксально, немцы и после парламентских выборов 1933 года, а затем прихода к власти Гитлера, в известном смысле оставались приверженными своим образовательным традициям, разумеется, консервативной направленности.

Примечательно, что на рубеже XIX–XX веков имперские власти Германии были крайне насторожены, если не сказать, враждебны ко всякому политическому образованию народа. Возможно, в силу еще не стершейся памяти о былых революционных потрясениях и, разумеется, из-за обоснованных страхов, связанных с крепнувшим социал-демократическим движением. Преподавание новейшей истории и обществознания (даже в форме простого разъяснения основ конституционного строя) было попросту запрещено. Современники крайне удивлялись политическому невежеству немецкого среднего класса в канун мировой войны. Особенно в сравнении с просвещенной «продвинутой» французской, у которых гражданское образование было законодательно закреплено как обязательное для средних школ<sup>23</sup>. В учительском корпусе империи действительно было немало педагогов, симпатизирующих социалистиче-

ской идее и Социал-демократической партии Германии (СДПГ) в частности. Кайзеровские чиновники логично полагали, что если допустить уроки гражданственности в школе, то эта «зараза» быстро распространится в городских массах. А политическая цель империи была прямо противоположной — максимально снизить число сторонников социалистической идеологии.

В 1901 году известный баварский педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932) был награжден специальной премией за свое эссе «Как наилучшим образом подготовить молодежь к гражданству?». Этот, пусть и весьма небольшой, текст быстро обрел популярность и среди учителей считался очень авторитетным. В нем Кершенштейнер напрямую увязывал гражданское образование и профессиональную подготовку детей, понимая под ней прежде всего развитие навыков ручного труда. Согласно его логике, ребенок должен освоить необходимую для государства профессию и затем в соответствии с рабочими навыками *осознанно включиться* в общественные процессы, понимая ответственность перед гражданами и рейхом в целом. Минимум научных знаний, максимум умений и способностей, чтобы получить радость от служения государству — такова квинтэссенция педагогического учения Кершенштейнера. Для этого, по его мнению, необходимо было культивировать простые гражданские качества: старательность, сознательность, чувство ответственности, силу воли, преданность отечеству<sup>24</sup>. Нет необходимости говорить, насколько уже тогда этот подход контрастировал с западноевропейским либеральным пониманием гражданских ценностей и гражданским образованием вообще.

И все же поразительное *déjà vu!* Буквально эти же мысли повторит за ним Н.К. Крупская через полтора десятилетия в своей брошюре «Народное образование и демократия» (1915), превратив их в развернутую большевистскую концепцию трудовых школ и трудового воспитания<sup>25</sup>. А впоследствии этот же «моральный код» большевики выдадут за подлинно «гражданский» для всех жителей Союза. В 1930-е годы нацисты реинтерпретируют эту нехитрую просветительскую доктрину в

известном лозунге «Arbeit macht Frei» (Труд освобождает)\*, полностью адаптировав кершенштейнеровскую систему ценностей. Таким образом, большевики и нацисты вслед за великим баварским педагогом ставили труд (ручной) в самый центр воспитательного процесса.

В 1911 году прусское Министерство образования издает довольно строгую инструкцию об основах гражданского просвещения в средних школах, которое осуществлялось как в виде учебных программ, так и в форме ознакомительных посещений государственных и публичных учреждений. И практически тотчас же инициирует специальные курсы для учителей, курировавших гражданскую дидактику в школах. При этом общий тон инструкции вполне соответствовал тогдашним ожиданиям кайзера: *культивировать в детях обязанности, а не права; воспитывать лояльность, а не критическое мышление*. Первая мировая война добавила к этому еще и мощный патриотический пафос. И, собственно говоря, те дети, которые были воспитаны в кайзеровском гипертрофированно лояльно-патриотическом духе во время войны, к началу 1930-х годов вошли в самостоятельную взрослую жизнь и были, очевидно, «неплохо» подготовленными к адекватному восприятию радикальной нацистской пропаганды<sup>26</sup>.

Политики и чиновники от образования в краткий период существования Веймарской республики (1919–1933), с одной стороны, пытались предложить обществу открытую и, безусловно, антиимперскую модель политического образования, но с другой — так и не смогли уйти от метафизики немецкого национализма. В их Конституцию впервые была введена норма (статья 48) об обязательности гражданского просвещения в школах: воспитание у подростков гражданских чувств и тщательное изучение Основного Закона. И это был беспрецедентно отважный поступок властей за всю новую политическую историю Германии. В то же время они по старинке опирались на философию трансцендентальной сущности «духа» немецко-

---

\* Этот лозунг венчал ворота нескольких концлагерей в нацистской Германии, возникших уже в 1934 году. (Прим. ред.)

го народа, которую якобы должны были разделять как граждане республики, так и все немцы, проживающие за ее пределами. Республиканские образовательные учреждения никак не боролись с массовыми реваншистскими настроениями, и, более того, их сознание не покидала идейная доминанта культа силы, войны и мести за несправедливый Версальский договор. Национальная травма грозила трансформироваться в новое националистическое движение, вскормленное на консервативных идеях И. Фихте и немецких романтиков.

Все эти культурно-психологические настроения «униженной нации» чутко уловил Гитлер и стал активно использовать их в своей деятельности уже в 1920-е годы. Ресентиментальные переживания своих сограждан он умело использовал в целях быстрого накопления личного политического веса и формирования партийных навыков императивной суггестии и управления массами. И уже к началу 1930-х годов он вполне мог положиться на «надежный» человеческий ресурс: сложилось целое поколение немцев, готовых вновь слиться с государством и противопоставить свою монолитность остальному миру.

Фашистская машина конструирования тоталитарного индивида начала активно формироваться задолго до прихода Гитлера к власти. Уже в 1922 году им был основан Национал-социалистический союз молодежи, впоследствии переименованный в Hitlerjugend, который после 1933-го был передан в ведение Министерства образования. С приходом же к власти фашисты четко определили для себя в качестве приоритетной внутривнутриполитической задачи перевод всей страны с рельсов либеральной (веймарской) модели гражданского образования на тоталитарную (национал-социалистическую) модель. Полезно вспомнить, что ведомство Геббельса не случайно именовалось Министерством пропаганды и народного просвещения. А главным идеологом нацистской модели гражданского воспитания выступил Эрнст Крик (1882–1947), философ и социальный мыслитель, заложивший основы фашистской философии образования, основанной на немецкой идее государственности, политической мифологии «расы» и «крови».

Буквально в течение нескольких месяцев национал-социалистическое мировоззрение заполнило собой все идейное и методологическое пространство школьного образования. Старые программы были отменены или переписаны, расставлены «правильные» акценты. Все усилия новых правителей Германии были направлены на формирование образовательной среды максимальной лояльности *новому порядку* и воспитание новой генерации политически сознательной молодежи в поддержку властного режима нацистов — сознательность, которая отныне измерялась неразделенностью судеб человека и государства, готовностью каждого немца к самопожертвованию во имя интересов тоталитарной власти. На работу нанимали педагогов прежде всего исходя из соображения политической целесообразности, а членство в партии со временем стало чуть ли не единственным критерием для приема на учительскую работу. Печатаение учебников со временем было поручено одному издателю, а их содержание подвергалось жесткой идеологической цензуре. Словом, все как в Советском Союзе того же времени.

Школьные программы, конечно же, отчасти конструировались отвлеченно от идеологии нацизма (в зависимости от учебной дисциплины), но так или иначе они должны были отвечать трем главным приоритетам фашистской логики воспитания базовых «нацистских чувств» у немца:

- гордость за немецкую армию и готовность к воинскому самопожертвованию (милитаризм);
- преклонение перед фюрером (вождизм);
- чувство превосходства немецкой нации (расизм).

Последнее особенно активно формировалось на уроках истории и биологии, даже на уровне начальной школы. Из учебных курсов беспощадно вычеркивалось все лишнее и ненужное, то есть не работающее на главную цель — формирование тоталитарной личности. И, как было уточнено в одной из образовательных инструкций, — личности, «служашей народу и государству»<sup>27</sup>.

Послевоенная денацификация Германии распространилась в том числе и на сферу образования и гражданского просвещения, дав толчок разгосударствлению человека. По крайней

мере в западной части бывшего Третьего рейха этот процесс пошел решительно и бескомпромиссно, в восточной же части, при внешней смене политического режима и идеологии, насилие и индоктринация как механизмы гражданского просвещения сохранили свою значимость еще для двух-трех поколений немцев.

Встает вопрос: насколько *универсальным был воспитательный алгоритм* в тоталитарных режимах? Воспитательная деятельность в советской школе довоенного времени по большому счету опиралась на эти же три приоритета, что и нацистская идеология: армия и сила, лояльность к партии и культ Сталина, безусловное превосходство «советского человека» над остальным человечеством (правда, до антропологического расизма дело так и не дошло).

Сходство обнаруживается и на институциональном уровне. И там и там гражданское воспитание обретает прочную организационную оболочку в форме тоталитарных молодежных движений, то есть в данном случае охватывающих буквально всех детей и подростков, вовлекаемых в орбиту государственного образования. Обязательность участия в том или ином движении представляла собой несомненное институциональное и идеологическое насилие, избежать которого было практически невозможно. Оставалось лишь одно из двух — уйти в себя или скитаться по стране, но это удавалось лишь единицам. В Советском Союзе такое участие предполагало организационную трехступенчатую схему с четкими возрастными границами (октябрята, пионерия, комсомол). В Германии же, кроме схожей возрастной градации, молодежные движения делились еще и по гендерному принципу. Юноши и девушки проходили идеологическую социализацию порознь. Масштабы вовлечения молодежи в политические движения поражают воображение. К примеру, только в 1938 году в Германии в той или иной форме более 50 млн молодых людей приняли участие в централизованно организованных политических акциях.

Главная воспитательная задача, которая таким образом решалась в обеих странах, заключалась в культивировании в массовом сознании молодых поколений установки на их *абсо-*

лютную включенность в коллективы. Тоталитарные режимы не допускают индивидуализма и автономного гражданского общества как пространства свободных ассоциаций людей. Им свойственно не общество независимых индивидов, а совокупность атомарных субъектов, принуждаемых к повседневному существованию в контролируемых властями множественных коллективах, *тоталитарных микрокосмах* (партийных, трудовых, профессиональных, отраслевых, образовательных, досуговых, отчасти и территориальных, и др.). Они последовательно в своих системах гражданского воспитания реализовывают фихтеанский национально-патриотический взгляд на цели образования (подготовка ребенка к взрослой жизни для функционирования в качестве полезного члена общества, подменив, правда, фихтеанское общество на государство), нежели гумбольдтовский либеральный подход (образование как ключ к самореализации и развитию личности). Индивидуализм расценивался как деструктивный фактор, разрушающий национальную жизнь и представляющий серьезную угрозу для безопасности тоталитарного государства.

Не случайно, видимо, слова «народ» и «массы» (*тоталитарный макрокосм*) были наиболее популярными и адекватными для режимов политическими терминами. Однако подобная технология господства, как показал опыт буквально всех тоталитарных стран, в долгом цикле не формирует «коллективиста» как альтернативный индивидуализму антропологический тип современного гражданина. Люди при тоталитаризме, как правило, остаются одинокими псевдогражданами, несмотря на все ритуальные перформансы коллективизма, товарищества и братства. Они были лишены всякой возможности свободной горизонтальной самоидентификации себя с себе подобными во имя сотрудничества и свободного развития (рациональное гражданство). Напротив, они должны были раствориться «без осадка» в тотальной общности «народ» (трансцендентальная общность «МЫ»). И если горизонтальные гражданские идентичности были табуированы, то принадлежность к коллективам и народу в целом, собственно, и выступала главным предметом гражданского просвещения и главной заботой властей.

В специальной литературе до сих пор продолжается дискуссия относительно того, была ли нацистская система гражданского воспитания абсолютно аутентичной и прерывающей эволюцию предшествующей немецкой традиции? Или она впитала в себя старые консервативные конструкты гражданственности, псевдогражданской идентичности и метафизику немецкого «духа», извратив эти идеи и доведя их до абсурда? Ту же дилемму предстоит разрешить и исследователям советской воспитательной традиции. Как бы ни развивалась научная дискуссия, очевидно, что тоталитарное конструирование гражданина не возникло вдруг, как воспитательная практика «с нуля». Это были просветительские антиутопии, обращавшиеся к наиболее консервативным дидактическим источникам. Они презирали либеральные ценности и идеалы, полностью отрицали свободу и права человека. В этом смысле их природа и инструментарий для всех тоталитарных стран были *сущностно едиными*<sup>28</sup>.

Впрочем, одно принципиальное философское отличие все же просматривается сквозь историческую завесу времен, если рассматривать большевизм и нацизм. И большевики, и нацисты стремились создать человека «высшего типа», только если первые для «освобождения» всего человечества, то вторые во имя установления расового господства и новой расовой иерархии в мире. Если в Советском Союзе человек воспитывался как новый гражданин, коллективный субъект бесклассового общества, то в нацистской Германии как член расового объединения арийцев. Оба проекта гражданского образования исходили из философского допущения возможности «переделки» традиционного человека и потому представляли собой альтернативный сценарий нелиберальной модернизации личности и общества<sup>29</sup>.

Концепция «нового человека» позволяла большевикам преодолеть отсталость и считать себя авангардом всего мира. В нацистской же Германии эта концепция способствовала противопоставлению Германией себя остальному расово неполноценному миру, и либеральной Европе в первую очередь. Иными словами, «новый человек» Советского Союза воплощал в себе в известном

смысле универсальный, гуманистический идеал и предлагал его всему человечеству, нацистский же «новый человек» был сконцентрирован сугубо на превосходстве арийского расового сообщества и представлял только себя. Советская воспитательная практика активно опиралась на западный опыт, в особенности философию Просвещения. Немецкий же человек полностью отвергал Запад во имя исключительной приверженности немецким ценностям. И «если советские идеологи нового человека трудились над его душой, то их немецкие коллеги работали над его телом во имя служения нации»<sup>30</sup>.

Это фундаментальное отличие в социальной философии обоих режимов делало их, безусловно, отличными друг от друга, несмотря на *тождественность* воспитательных и просветительских инструментов и средств. И, как мне кажется, именно это объясняет принципиальную разницу в исторической памяти об этих двух тоталитарных экспериментах ушедшего столетия — правого и левого тоталитаризма.

## *Контекст 7, незавершенный: космополис и гражданское образование в век глобализации*

*В настоящее время происходит творческое разрушение легитимного миропорядка, при котором доминировали национальные государства.*

Ульрих Бек.

Власть и ее оппоненты в эпоху глобализма (2002)

Рубеж тысячелетий символически совпал с началом новой эпохи в истории мировой цивилизации, которую мы по-прежнему, за неимением лучшего названия, именуем глобализацией. Куда она нас приведет, сказать сложно хотя бы потому, что многое в ней неясного и непрозрачного в ценностях и смыслах. Очевидно пока лишь одно: старый мир привычных и понятных нам социальных и культурных значений рассыпается как картонный домик, в том числе и под влиянием новейших технологий.

Тема «конца», как это однажды уже случилось в новой истории более 100 лет назад на исходе XIX века (*fin de siècle*), вновь становится популярной, причем как в академической науке, так и в публичном дискурсе. Исторический «закат» предрекают не только многим современным институтам (национальному государству, университету, школе, либеральному рынку, финансовым схемам, банкам и т.д.), но и универсальным ценностям тоже, пророчествуя «поминки» по Просвещению.

Конечно же, не забывают мыслители нашего времени и о «гражданстве» как о философском и общественно-правовом феномене всего проекта «Современность» (Модерн). При этом какие бы ни ставились финализирующие «диагнозы», всех участников мировой дискуссии объединяет один, чрезвычайно важный и фундаментальный посыл: в условиях глобализации неизбежно трансформируются и сама концепция гражданства, и классическая модель гражданского образования<sup>1</sup>. Главное

понять, каким образом пойдет этот процесс, в каком направлении и к чему все это может привести.

Вспомним: в греческом ли полисе, ренессансной республике, национальном или тоталитарном государстве — везде гражданство означало в первую очередь юридический статус, регламентируемый самим государством, а также особенные социокультурные «узы», связывающие власть и личность. Соответственно гражданское образование трактовалось как дидактический инструмент для гражданского «наставления», а порой и очень жесткой привязки личности к государству. Впрочем, начиная с Просвещения идея «гражданства» (теория + практика) постепенно обретала все новые и новые значения и в какой-то момент уже во второй половине XX века под давлением всевозможных меньшинств, активно защищавших свою идентичность, перестала уместяться в простую формулу *адекватности универсального гражданина своему государству и его конституции*.

И в конце концов эта идея вышла из сферы монопольного и исключительно властного контроля. А уже в текущем столетии «социальное» и «культурное» гражданства и государство в буквальном смысле уравнились в своих правах и притязаниях на то, чтобы регулировать человеческие отношения, общественную мораль и ценности. В итоге идея «гражданства» перестала быть унитарной, обретя актуальные *множественные смыслы*<sup>2</sup> и отчетливые *контуры космополитизма*<sup>3</sup>.

Но здесь мы наблюдаем очевидный семантический диссонанс, ибо «гражданство» в его изначальном суверенном значении вступает в конфликт с актуальной идеей «гражданина мира». Двусмысленной представляется ситуация даже в Европе, где гражданство ЕС выступает с точки зрения классического подхода к проблеме гражданства как надуманный фантом, ибо нет такого государства «Европейский союз». А псевдофедеративное устройство объединенной Европы, напротив, все чаще подвергается политическим атакам как извне, так и изнутри, что вынуждает европейских политиков вводить особые курсы *мультикультурного* гражданского образования для всех стран — участниц ЕС. Впрочем, это

головная боль далеко не только объединенных европейцев<sup>4</sup>. Весь глобализированный мир с социологической точки зрения предстает в нашем научном воображении перевернутым с ног на голову, а посему и непривычным для шаблонного восприятия и просвещения.

Прежде всего само понятие «общество» как нечто статичное в социальном и политическом смыслах, пусть даже и на какой-то небольшой временной отрезок, утрачивает научные основания. Люди перемещаются сегодня с такой невероятной интенсивностью и постоянством, что применять к ним классические гражданские стандарты имеет все меньше смысла, а это, в свою очередь, сказывается на гражданских практиках и, что особенно важно, делает национальную модель гражданского просвещения бессмысленной и отжившей свой век. Более того, центральной урбанистической «единицей» отныне становятся *космополисы*. Интернациональных городов было немало и в предшествующей истории Запада и Востока, однако они скорее представляли собой исключения, чем норму. Сегодня же космополитичными по сути и составу населения становятся не только крупные, но и вполне ординарные по размерам города нашей планеты. Пусть еще и не везде, но этот общий тренд однозначно указывает на грядущую этнокультурную гетерогенность городов мира<sup>5</sup>. А значит, и городское соседство, и само гражданство постепенно становятся по сути своей космополитическими.

Известный британский социолог Джон Урри вообще предлагает отказаться от понятия «общество» — причем не только в академических исследованиях, но даже и в публичном дискурсе — как от утратившего всякий *raison d'être*. Ибо вместо общества и привычных социальных связей внутри него, по его мнению, мы наблюдаем сегодня бесконечные «потoki» — людские, информационные, денежные, интеллектуальные и т.д.<sup>6</sup> Эти потоки лишены статичности и тем более устойчивости и стабильности. Граждане мира перемещаются в этих потоках из одного состояния в другое, сталкиваясь с разной внешней обстановкой, будь то культура или уклад жизни. Отношение к гражданству становится более

легким и менее ответственным, а иметь по несколько гражданств не просто модно, но порой и жизненно необходимо. Гражданство постепенно превращается в коммерческую услугу, котирующуюся на всех пространствах глобализации. Подобное «текущее» гражданство — большой вызов классической концепции гражданства и традициям гражданского образования в целом.

В Новое время космополисами становились только те индустриальные метрополии, которые свои стратегии совершенно осознанно строили на открытости и политике гостеприимства (к примеру, Нью-Йорк, Барселона, Амстердам, Шанхай). Сегодня же даже относительно закрытые к внешнему миру города благодаря неуправляемым потокам гастарбайтеров и студентов, беженцев и мигрантов, бездомных и туристов неизбежно превращаются в мультикультурные города<sup>7</sup>, где в одних случаях люди становятся «негражданами», в других — неадаптированными диаспорами, в третьих — временными резидентами. И это далеко не все сценарии трансформации гражданства. Миллионы людей перемещаются из страны в страну со средним периодом проживания в них от 2 до 6 месяцев. Современные IT-технологии позволяют им работать дистанционно, а жить там, где захочется. Главное — насколько удобно и эффективно эти «места» соединены между собой («коннектография»)<sup>8</sup>. Классическое соседство разрушается, а горожане уже практически не знакомы и не взаимодействуют друг с другом<sup>9</sup>. А тем временем ценностный разворот, связанный с развитием постматериалистических приоритетов, плюрализма, с жизненной установкой все большего числа людей на самореализацию, индивидуальную экономическую и социальную активность, толкает мир к все новым переменам, скорость которых будет только нарастать.

Уже сегодня не так актуален вопрос о тех типах гражданской культуры, которая складывается в таких городах-коннектах, сколько о новой «повестке дня» гражданского образования для мультикультурного и чрезвычайно динамично меняющегося глобального мира. Современный контекст гражданского образования исторически не закрыт, но в нем отчет-

ливо проявлены несколько принципиально новых мегатем, которые задают векторы мирового развития. Вот лишь некоторые из них.

### *Гражданская идентичность и столкновение культур*

Фундаментальной задачей традиционного гражданского образования была культурно-правовая консолидация «нации», особенно в тех странах, где сожигались территориально дифференцированные этносы. Генеральная просветительская стратегия во всех современных странах заключалась в переподчинении этнической → гражданской идентичности («нация-государство»). Неважно при этом, какая тактика в каждом конкретном случае возобладала: республиканская (школа «гражданского долга» и/или государственного патриотизма) или либеральная (школа «гражданских прав» и политического равенства).

Нечто принципиально иное мы наблюдаем сегодня. Коммунитаризм на Западе и фундаментализм в странах Востока сформировали идеологическую платформу для нового вектора в гражданском образовании, когда гражданские обязанности воспитываются прежде всего в отношении тех сообществ, к которым непосредственно принадлежат молодые люди (так называемое ближнее окружение). А это значит, что формируемые у них идентичности не чисто этнические и не национально-гражданские, а располагаются в самом широком спектре локальных сценариев: местные, городские, мегаполисные, субтерриториальные и т.п. Они уже несравненно менее жесткие, чем ранее были национальные или этнические, и основаны на гораздо большей свободе выбора. И главное, они позволяют индивиду в условиях глобализации и высокой мобильности, в том числе в ситуациях перманентных потоков, с легкостью переключаться с одного регионального сообщества на другое, не привязываясь сильно ни к чему традиционно общинному и уж тем более «гражданскому»<sup>10</sup>.

Британский исследователь Дерек Хитер считает, что все сегодняшнее страноведческое многообразие практик гражданского образования так или иначе подпадает под одну из четырех метамоделей: (1) либеральную (эмансипационную, «школа прав»), (2) республиканскую (авторитарно-консервативную, «школа долга»), (3) коммунитарную (сегментированную и локально ориентированную) и, наконец, (4) смешанную, интегрирующую элементы предшествующих трех<sup>11</sup>. Причем, добавлю от себя, в каждом случае конкретная модель складывается и эволюционирует не только сообразно своим историческим традициям, но и эмерджентно, то есть в результате внезапно сложившегося свободного политического или культурного выбора в образовательном опыте. Впрочем, если проводить тщательный анализ, то мы вряд ли обнаружим буквальное соответствие идеальных моделей и реальных практик гражданского образования по всему миру. Но эту развилку всегда следует учитывать, принимая во внимание характер гражданского транзита, переживаемого нашей цивилизацией.

Разумеется, гражданское образование в наше время явление гораздо более сложное, чем оно было в XIX–XX веках. Оно исключает простые и наивные гражданские «истины», индоктринацию, прямое общественно-политическое наставничество, идеологическое насилие и т.д. Напротив, куда в большей степени оно полагается на признание сложности мира и его культуры, плюрализма и мультикультурализма<sup>12</sup>, особой значимости индивидуальной гибкости и критического мышления, хотя власти никогда не забывают про свой легитимационный интерес.

Эти ориентиры могут быть приняты государствами и школами и последовательно проводиться в жизнь, как в большинстве развитых западных стран, признающих и уважающих право на индивидуальное «авторство» в гражданском просвещении. Но могут и сопровождаться разными латентными влияниями, подобно культурно-идеологическому внушению (суггестии), скрытой пропаганде и даже государственному принуждению, как, к примеру, в России и некоторых других посткоммунистических и постколониальных странах,

по-прежнему ориентированных на централизованное управление «сверху» всем гражданским образованием в своих странах.

Впрочем, сегодня какой модели вы ни следовали бы, вас неизбежно будет сопровождать разочарование в эффективности (или даже в правильности) выбранной вами политики в сфере гражданского образования. Культурные и этнические идентичности крайне редко сосуществуют друг с другом бесконфликтно, порождая кризисы и усложняя внутренний порядок. Практически во всех странах так называемого продвинутого и развивающегося мира мы наблюдаем чаще всего национально или даже этнокультурно ориентированные практики гражданского просвещения, что указывает на существенное отставание гражданского образования от скорости перемен в мире. А еще корректнее: свидетельствует о глубинном конфликте локальной гражданственности и глобальной культуры.

### *Образование для «Европейского гражданства»*

Так можно было бы обозначить одну из самых значимых для условий глобализации программу гражданского просвещения, хотя формально, как уже было отмечено выше, такого национального государства, как ЕС, не существует. Само понятие впервые зафиксировано в европейских документах 1976 года<sup>13</sup>, но его смысл и наполнение конкретным содержанием постоянно менялись и корректировались. Примечательно, что речь тогда и сегодня не идет исключительно о гражданах стран — членов ЕС, а о некоем абстрактно воображаемом феномене более глубокого значения — глобальный «европеец»<sup>14</sup>.

Конечно же, практика реализации этой программы рассчитана была прежде всего на тех европейцев, кто *de jure* был включен в Союз (с 1993 года) с целью реформативного гражданского сообщества Европы с этнонационального уровня на наднациональный, но чуть позже также и на постоянно увеличивающиеся афро-азиатские субстраты внутри Европы.

И надо сказать, что эта задача была в основном решена к концу прошлого столетия, несмотря на все усиливающееся сопротивление со стороны по-прежнему еще сильных национально-консервативных групп. Но очевидно, что европейский национализм образца XIX–XX веков вряд ли сегодня сможет стать в объединенной Европе лидирующей силой. Слабость же программы стала осознаваться лишь тогда, когда в ее орбиту постепенно включились бесконечные потоки беженцев и мигрантов, но здесь пока еще рано давать взвешенные оценки, ибо будущее европейских миграций сложнопредсказуемо.

Программа образования для «Европейского гражданства» предполагает в первую очередь *«обучение Европе»*, то есть всеобъемлющее и междисциплинарное изучение Европы как школьного предмета, а также масштабные взаимные посещения жителей стран-участниц друг друга. Европейская Ассоциация учителей в 1989 году предложила свои методические рекомендации, как формировать в молодом поколении адекватное понимание Европы (институтов ЕС, в частности) и приоритетную европейскую самоидентификацию, причем с попутной ответственностью в более глобальном смысле за весь мир. Это все означает, что стержнем программы становился мегапроект пробуждения самосознания «как быть европейцем» с сопутствующими минипроектами гражданского образования. И эту сосредоточенность на европейских контекстах несложно увидеть буквально во всех учебных пособиях школ и вузов, где европейская идея и ценности пронизывают их системно.

Показательно, что в эти же годы в США политики озаботились приблизительно тем же самым. Департамент образования в 1983 году публикует доклад «Риски нации», который был сосредоточен на анализе ситуации в сфере американского образования. В нем говорилось о необходимости структурной реформы всей сферы, и среди шести фундаментальных целей обновления две непосредственно касались гражданского образования и формирования нового поколения «ответственных граждан» Америки. И уже в 1990 году был учрежден федераль-

ный Центр гражданского образования, задачи и контент деятельности которого были практически тождественны программе образования для «Европейского гражданства» Старого Света<sup>15</sup>.

Но вернемся в ЕС. Образовательные акты, принятые на рубеже 1980–1990-х годов, по существу сделали гражданское образование в Европе стержневым на всех ступенях обучения. Не главным, а именно *стержневым*, то есть концентрирующим дидактическое внимание школяров и педагогов на понимании, знании и самоидентификации в отношении общеевропейских институтов, права и культуры гражданственности. И это стало важным историческим «разрывом» со всей предшествующей западной педагогической традицией, так называемым *процессом со школьным Модерном*, как сформулировал этот транзит более 20 лет назад британский исследователь Мартин Лон<sup>16</sup>.

Однако принятый Европейской комиссией принцип subsidiarity парадоксальным образом мешает скоординированной реализации этой программы, поскольку ответственность за содержание и методологию гражданского образования перенесена на уровень суверенных национальных государств, а с недавнего времени еще и на более низкую административную ступень. За Комиссией остается лишь рекомендательное право, которое она усердно реализует, постоянно публикуя всякого рода методические материалы. Но право выбора — всегда за еврорегионами. Трудно сказать, связан ли с этой регионализацией гражданского образования рост сепаратизма и консервативно-земляческих настроений во многих странах ЕС. Но очевидно, что в последнее десятилетие Европа столкнулась с нарастанием хаоса в сфере гражданского просвещения при отчетливом дистанцировании национальных правительств, которые все еще не осознали всю глубину мощного воздействия образования на гражданскую культуру и политические перспективы своих стран и ЕС в целом.

И поэтому чаще всего просветительскую инициативу берут на себя общественные организации «третьего» сектора, но у них «авторское начало» проявлено еще больше, чем у регио-

нальных администраций и парламентов, ибо им необходимо постоянно демонстрировать свою организационную идентичность. Каждый субъект гражданского просвещения старается быть аутентичным и непохожим на остальные. И каждый себя считает методически и содержательно корректным.

Таким образом, хаос не преодолевается, а лишь усугубляется. Правда, надо заметить, он не приводит к панъевропейскому кризису, по крайней мере, судя по тому, как заметно меняется в позитивном направлении гражданская среда в странах ЕС. Но с другой стороны: может быть, в век глобализации подобный «хаос» скорее и есть *норма* для просветительской сферы, а никакая не девиация?

А если и не норма в классическом смысле слова, то, безусловно, эвристическая возможность и интересный шанс, особенно для тех, кто активно живет в глобальных «потоках». Молодое поколение, как кажется, гораздо меньше озабочено формальными проблемами (статус, права, обязанности и т.п.), чем полноценным и насыщенным активным гражданством, новыми перспективами, участием в принятии публичных решений, доступом к открытым данным, контролем и давлением на власти в целом.

### *Образование во имя «космополитического гражданства»*

«Гражданин мира» — древнегреческая конструкция, изобретенная эллинистическими философами для обоснования (вне строгой полисной «прописки») своего образа жизни и мысли. Александр Македонский приоткрыл для них такую возможность, захватив по тем временам полмира, да и сам он, пожалуй, был одним из первых космополитов античного мира. Возвращение к понятию осуществили неостоики Возрождения, но его полноценный возврат в европейскую культуру совершили лишь мыслители и писатели эпохи Просвещения, правда уже с добавлением множества философских коннотаций. В новейшее время это понятие скорее имело негативный смысл, хотя

использовалось оно не строго и в разное время в разных странах с весьма вольными толкованиями. При сталинском режиме, как известно, ярлык «космополит» был сродни самому суровому судебному приговору. Реабилитация понятия (правда, для определенных социокультурных групп относительная) и надевание его подлинно позитивными значениями происходит лишь на исходе прошлого столетия, когда оно возвращается в орбиту педагогической мысли и когда наметился политический крен в пользу воспитания у молодого поколения ответственности не только за свое ближайшее окружение, но и за весь мир («глобальное образование») <sup>17</sup>.

И сразу же обнаружилось глубокое внутреннее противоречие. Поскольку не существует такого правового статуса, как «гражданин мира», то любой просветитель изначально лишен возможности обучать подростка легальному и институциональному мышлению, пусть даже и во имя глобальной ответственности. У космополитического мышления нет формальных рамок. По сути, для космополитического образования остается лишь одна опция — формирование у детей планетарной идентичности, что в условиях мировых потоков осуществляется само по себе, правда уже у людей более зрелого возраста. Но с другой стороны, все ныне существующие национальные государства так или иначе проповедают патриотизм (везде, правда, с разным накалом и идеологическим настроем), как ту самую искомую «связь» личности и власти, привязанную к определенной территории, языку, легитимному порядку. Планетарная же идентичность, в противовес национальной или тем более локальной, все еще не воспринимается сегодняшними политиками и педагогами как полноценный и самодостаточный «культурный продукт». Об этом со времен Монтеня много говорилось в интеллектуальных кругах Запада, но мало что изменилось за долгие столетия в реальных образовательных практиках.

Компромиссное решение в свое время предложил Кант, который в своем небольшом эссе «О педагогике» (1803) смог соединить оба вектора гражданского образования: национальный и планетарный (космополитический), дав тем самым

мощный импульс для развития всей последующей европейской педагогической мысли. Безусловно, это эвристическое решение, но как это сделать практически? Более того, поскольку, утверждал Кант, всякое публичное образование должно ориентировать человека не на сегодняшний день, а на будущее, усовершенствованное самими же людьми, то и приоритет должен отдаваться образованию во имя гуманизма, то есть, по существу, стать *фундаментально космополитическим*. А пока власти никогда и нигде не руководствуются идеей универсального добра, лучше, чтобы гражданское образование не было бы в управлении у государства, пророчески резюмировал Кант.

С ним полемизировал Фихте, который тоже пытался примерить оба вектора гражданского образования, не смешивая их, но в отличие от Канта считал, что космополитизм без подлинного национального патриотизма абсурден. Ибо любовью к родине человек руководствуется в своей практической деятельности, а космополитизм управляет его мыслями<sup>18</sup>. Впрочем, и Фихте тоже не особо доверял государству в деле гражданского просвещения. После этих двух немецких мыслителей в XIX–XX веках ни философы, ни педагоги не возвращались к теме воспитания «гражданина мира», а советский псевдоинтернационализм был скорее пропагандистской риторикой, чем смысло-жизненным идеалом в деле просвещения.

Глобализация и рождение информационного «общества знаний» вновь вернули человечество к этой непростой теме. В долгой истории гражданского образования его характер, глубина и масштабы охвата всегда зависели от «доброй воли» государства, если оно понимало ту пользу, которую извлекало, взаимодействуя с корпусом просвещенных граждан (соответственно либо мало просвещенных или вовсе непросвещенных). И, возможно, именно поэтому стремилось контролировать как содержание, так и методы гражданской дидактики. Сегодня, как уже было отмечено, от простого желания государств или верховных правителей напрямую гражданское образование уже не зависит. Более того, то, в каких институциональных формах оно сегодня успешно осуществляется и

какие ставит перед собой цели, делает очевидным, что государства чаще испытывают серьезные сложности в связи с ростом гражданских знаний и компетенций жителей своих стран, их критикой и оппонирующим к властям настроем. Тем не менее власть вынужденно принимает эти неудобные для себя «правила игры». Гражданское образование в век глобализации — скорее жизненная потребность всего человечества, чем «милость», исходящая от властных элит. А посему в него вовлечены локальные профессиональные сообщества исследователей, экспертов, педагогов, а также общественные организации и структуры, множество фондов и даже транснациональные институты, создавшие своего рода *глобальную просветительскую сеть*<sup>19</sup>.

Но если на смену старой модели просвещения граждан во имя национального суверенитета, единства и патриотизма будет «изобретен» новый школьный предмет — образование во имя единого мирового государства, в котором все жители планеты якобы обретут искомый формально-правовой статус «космополитических граждан», то такое просвещение, справедливо отмечают многие эксперты, не просто нежелательно, но и опасно, ибо способно окончательно разрушить кантовский идеал «вечного мира». Следовательно, образование во имя «космополитического гражданства» есть не более чем публичное рассуждение, в том числе в вузах и школах, о современных смыслах «мира», «гражданской идентичности», «мировой ответственности» и «универсализма»<sup>20</sup>.

А это все означает, что старая модель гражданского просвещения была самодостаточной, направленной на поддержание status quo, то есть являлась *целью в самой себе*. Сегодняшняя же тенденция обновления модели во имя «космополитического образования» делает глобальную сеть гражданского образования во всем разнообразии его форм и содержания важнейшим *инструментом фундаментального обновления мира*, и прежде всего в направлении толерантности, свободы, ненасилия, партнерства и устойчивого развития цивилизации.

«Открытая школа»<sup>21</sup> (нередко именуемая еще и future school) есть пространство и методология глобального обучения

и холистической педагогики<sup>22</sup>. Классическая школа и среднее образование ранее всегда интерпретировались как «место воспроизводства» культуры и легитимного порядка, а посему справедливо считались консервативными в методологии и содержании. «Открытая школа», напротив, в качестве своего стержневого предмета выбирает *global studies* — состояние планеты и глобальные вызовы, проактивное сознание современного человека, его кросс-культурную компетентность, философию свободного выбора, критическое мышление и т.д. Дидактика «открытой школы» бюрократически не заформализована, а сама она выстроена так, что в ней гражданское образование перестает быть объектом социальной политики государственных чиновников. Подрастающим поколениям самим предлагается свободно вжиться в роль активных субъектов цивилизационных перемен.

Современная политическая философия, пропагандирующая всю серьезность намерений многих интеллектуалов мира продвигать образование именно во имя «космополитического гражданства», строится на достаточно нетривиальных и даже в чем-то радикальных постулатах. К примеру, утверждается, что: (а) патриотизм в исконно модернистском виде в XXI веке является опасным заблуждением, ибо чаще всего перерождается в национализм, ксенофобию и агрессивную нетерпимость; (б) все народы сегодня должны критически отнестись к своим традициям и понять их адекватность сегодняшнему времени и задачам перспективного развития планеты; (в) молодым поколениям необходимо научиться воспринимать себя не как этнокультурных индивидуальностей (сингулярности), а как важных и органически встроенных в человечество аутентичных существ, научиться видеть самих себя чужими глазами и прочувствовать, что значит быть другими.

Космополитическое просвещение, выстроенное в этой логике, позволит каждому индивиду (группе, сообществам) лучше понять себя, отказаться от конфронтации в пользу глобальной кооперации, защитить социокультурные различия между людьми и активно поддержать моральную ответственность и глобальную этику защиты планетарного Целого<sup>23</sup>.

В век глобализации гуманизм тождествен эмпатии и космополитизму. Для реализации такой образовательной «повестки дня» потребуется в буквальном смысле *новое Просвещение*, а воспитание «граждан мира» будет постоянно актуальной задачей с самого раннего детства. Впрочем, этот сегмент в мировой истории гражданского образования еще не финализирован и в нем еще вполне могут внезапно возникнуть малопрогнозируемые сегодня отягчающие прогресс обстоятельства.

Время покажет! Хотя и глобальным «гражданам мира» сидеть сложа руки неприемлемо, историческое сражение за цивилизационное обновление все еще длится. Но судьба нынешнего незавершенного контекста гражданского образования, может быть, впервые в мировой истории находится в руках самих граждан мира.

## Чтобы быть гражданами

*Чтобы нам быть гражданами, то есть жить социально грамотно, нам нужно понимать какие-то отвлеченные истины относительно самих себя, своих предельных возможностей. И вот здесь, в этих отвлеченностях и их выявлении, я и вижу призвание философа, потому что мы находимся в периоде затянувшегося одичания сознания.*

М. Мамардашвили.

Философия — это сознание вслух. 1988 г.

В 1999 году в нашей стране появился **Клуб-2015**, создатели которого (крупные бизнесмены и либералы) в рамках позитивного сценария стремились сформировать свое «видение России» и определить пути движения к нему, добиваясь общественного согласия относительно целей развития и средств их достижения.

Почему был выбран вариант сценария, а не прогноза? Потому что прогноз, считали члены клуба, подталкивает к фатализму, представляя ту или иную будущность как неизбежную. Сценарии же (их было 3 — негативный, нейтральный и позитивный) отвечают на вопрос, как могли бы развиваться события при том или ином поведении людей, и помогают понять, что именно от их выбора зависит тот путь, по которому пойдет Россия.

Форма сценария, как известно, широко используется и в наши дни при исследовании тенденций общественного развития. Это способ заглянуть в будущее.

О названном клубе, прекратившем свое существование в 2015-м, стоит вспомнить в связи с прошедшим спустя два года в Москве V Общероссийским гражданским форумом, тоже посвященном теме «Будущее России». Дискуссию на открытии этого форума модерировал Александр Архангельский, который обратил внимание участников на «чудовищный разрыв [согласно опросу Левада-Центра] в ориентирах, в проектах будущего, которые есть у так называемого населения страны... и у экспертного сообщества».

Что касается «населения», то оно живет сегодня, судя по опросам, скорее прошлым.

А «экспертное сообщество» ?!

На мой взгляд, исходной точкой движения в сторону понимания смысла гражданского просвещения должно стать словосочетание **«Нет прошлого и будущего — есть только настоящее!»**.

А именно — то место где мы, как сказал бы философ, **современны** со всеми людьми, что, естественно, предполагает доверие к жизни. А с этим, как известно, не просто, потому что человек вместо доверия предъявляет обычно окружающему миру бесконечные претензии.

Однако если найдена точка опоры, которая всегда связана с мудростью (с знанием вечного настоящего), то все как бы переворачивается и встает на свое место. Человек обретает свободу. И более того, именно в этой ситуации у него появляется шанс встретить Другого.

Следовательно, чтобы быть гражданами современного глобального общества и жить цивилизованно, нам действительно нужно понимать какие-то отвлеченные истины относительно самих себя, своих предельных возможностей.

В этом я вижу смысл существования Школы гражданского просвещения — в рождении понимающих.

Давно известно: не может быть, чтобы в мире существовали только видимые вещи; должно действовать в нас и что-то невидимое, так как иначе предвидеть будущее невозможно.

Ведь что значит предвидеть? Предвидение — это направленная мысль на то, что уже допущено самой мыслью. Так как же тогда увидеть что-то другое? Новое? Поскольку из «допущенного», известного, нельзя получить неизвестное. Откуда же тогда возникает и появляется новое?

Философский акт, а речь в этом случае идет о философском акте относительно будущего, состоит в том, чтобы заблокировать в себе наше желание думать картинками. Ибо, только убирая их из нашего сознания, можно мыслить в горизонте того, что философы называют смыслом — смыслом истории, смыслом жизни, смыслом мироздания, который никогда не реализуется

в виде идеального события, например демократического устройства, которое было бы примером достигнутого смысла. Смысл не есть предмет, где-то существующий для нас и находящийся в мире, подобно «полному стакану». Подобная полнота, заключенная в форме ли стакана или государства, обманчива. И мы не должны забывать об этом.

Именно такая камертонная нота очень важна для наших занятий в Школе. И задать ее, безусловно, могут в том числе эксперты международных организаций: Римского клуба, Пагоушского движения ученых, Верховного комиссара ООН по правам человека, Центра исследований европейской интеграции и т.д.

Миссия Школы — в трансляции международным экспертным сообществом современного знания и понимания глобальных проблем всем, кто готов обсуждать эти проблемы публично и включиться в процесс поиска их решения не только на глобальном уровне.

Наш девиз: мы разные, но все мы — граждане!

*Юрий Сенокосов,  
основатель Школы гражданского просвещения*

## Примечания

### *Контекст 1:*

#### *Греческий полис и первоначальное накопление гражданских смыслов в образовании*

- 1 Традиционная интерпретация полиса как «города-государства» историками справедливо считается не вполне корректной и весьма натянутой. Не всегда полис обладал очевидными чертами города, как, впрочем, не был он никогда и государством в современном смысле.
- 2 См.: Kennell N.M. *The Gymnasium of Virtue: Education and Culture in Ancient Sparta*. — Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.
- 3 Блестящий сравнительный анализ греческой и современной демократий был сделан английским историком М. Финли. См.: Finley M. I. *Democracy Ancient and Modern*. — London: The Hogarth Press, 1985. Он последовательно показал, насколько разные реальности скрываются под одной демократической «вывеской».
- 4 «Гражданское» в классических Афинах было неотрывно от «религиозного». И в этом смысле гражданские ритуалы понимались прежде всего как общественно-религиозные. Поэтому, даже несмотря на определенную эволюцию в светской культуре на протяжении полутора столетий, для свободного афинянина V–IV веков до н.э. вовлеченность в гражданские дела понималась в первую очередь как обязательное участие в совершении совместных религиозных культов (элефсинские мистерии, дионисийские празднества и т.п.). Подробнее см.: Evans N. *Civic Rites. Democracy and*

- Religion in Ancient Athens. — Berkeley: University of California Press, 2010.
- 5 Самое полное описание греческой идеи и дидактической практики формирования «гражданина» см. в: Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. — М.: Греко-латинский кабинет, 1997–2001. Ср.: Bloomer M.W. (Ed.) *A Companion to Ancient Education*. Oxford: John Wiley, 2015.
  - 6 Ford A. *Sophists without Rhetoric: The Arts of Speech in Fifth-Century Athens* // Yun Lee Too (Ed.) *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden: Brill, 2001.
  - 7 Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. — М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2002. Глава 1.
  - 8 Эта система подробно рассмотрена в: Heater D. *A History of Education for Citizenship*. London — New York: Routledge, 2004. Ch. 2. Ср.: Farenga V. *Citizen and Self in Ancient Greece*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2006; Harris E.M. *The Rule of Law in Action in Democratic Athens*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
  - 9 Мишель Фуко в 1980-е годы посвятил «парресии» и греческому гражданству цикл лекций. См.: Foucault M. *Fearless Speech*. — Los Angeles: Semiotext(e), 2001; Foucault M. *The Government of Self and Others*. — New York: Palgrave, 2010. Ch. 2–6. Частично эти лекции опубликованы по-русски в журнале «Логос» (2008, № 2).
  - 10 О значении «обмана» в демократической культуре Афин см.: Hesk J. *Deception and Democracy in Classical Athens*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
  - 11 Christ M.R. *The Bad Citizen in Classical Athens*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
  - 12 Подробнее: Ober J. *The Debate over Civic Education in Classical Athens* // Yun Lee Too (Ed.) *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden: Brill, 2001.
  - 13 Прекрасный анализ взлета и падения афинской демократии содержится в книге: Канфора Л. *Демократия. История одной идеологии*. Санкт-Петербург: Alexandria, 2012.

*Контекст 2:*

*Римская civitas и открытие идеи гражданских прав*

- 1 Систематическое сравнение двух городов позволяет сделать предположение об их общем родовом свойстве, но и чрезвычайных различиях. См.: Hammer D. A Companion to the Greek Democracy and the Roman Republic. — Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.
- 2 Connolly J. The State of Speech. Rhetoric and Political Thought in Ancient Rome. — Princeton: Princeton University Press, 2007.
- 3 См.: Bonner S.F. Education in Ancient Rome. — London — New York: Routledge, 2012.
- 4 Humanitas — понятие очень многозначное. Оно передает разные оттенки человечности, человеколюбия (ср. др.-греч. «филантропия»), доброты, цивилизованности, образованности, культуры и т.п. Наш современный термин «гуманизм», который восходит к этому латинскому корню, выхватывает лишь одно и отнюдь не самое главное значение этого слова.
- 5 Подробнее: Bauman R.A. Human Rights in Ancient Rome. London — New York: Routledge, 2000.
- 6 Honore T. Ulpian. A Pioneer of Human Rights. — Oxford: Oxford University Press, 2002.

*Контекст 3:*

*От раннехристианского «града земного»  
к гуманистической утопии — путь к реабилитации  
гражданских смыслов*

- 1 Доддс Э.Р. Язычник и христианин в Смутное время. — Санкт-Петербург: Издательский центр «Гуманитарная академия», 2003. См. также: Matthews G.B. Augustine. — Oxford: Blackwell, 2003; Wetzel J. (Ed.) Augustine's City of God. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- 2 Христианство завоевывало себе сторонников прежде всего в городах и на многие века предопределило культурную идентичность

- их жителей. Stark R. *Cities of God. The Real Story of How Christianity Became an Urban Movement and Conquered Rome.* — San Francisco: Harper, 2006.
- 3 Wood E.M. *Citizens to Lords.* — London — New York: 2008; Pohl W., Gantner C., Payne R. (Eds.) *Visions of Community in the Post-Roman World.* Farnham: Ashgate, 2-012.
  - 4 Wolfe M. *Walled Towns and the Shaping of France.* — New York: Palgrave, 2009.
  - 5 Замечательный французский энциклопедист монах-доминиканец Висент из Бове, отвечая на запрос нобилей, в 1246 г. составляет значительное образовательное сочинение «О наставлении детей знати» (*De eruditione filiorum nobilium*), в котором задолго до ренессансных мыслителей впервые сформулировал этос элитного воспитания детей патрициата в широкой эрудиции, нравственной безупречности и в духе служения. Фрагмент этого весьма внушительного опуса по-русски см.: *Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Т. II. Мир преломится в книге / Сост. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш.* — М.: АО «Аспект Пресс», 1994. — С. 111–112.
  - 6 В ранней истории европейского права особое место занимали «чужестранцы» (а ими были прежде всего торговцы), и в известном смысле их кодификация как «других свободных» способствовала пониманию внутренней гражданской свободы и конструированию нового статуса «свободного горожанина». См., в частности: Kim K. *Aliens in Medieval Law. The Origins of the Modern Citizenship.* — Cambridge: Cambridge University Press, 2004; Akehurst F.R.P., Cain Van D'Elden S. (Eds.) *The Stranger in Medieval Society.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
  - 7 В аспекте развития европейской концепции гражданства исторический анализ наследия средневековых гильдий см.: Isin E.F. *Being Political. Genealogies of Citizenship.* — Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.
  - 8 Блестящий очерк истории гильдий в их отношениях с городами см.: Эксле О.Г. *Действительность и знание. Очерки социальной истории Средневековья.* — М.: Новое литературное обозрение, 2007.

- 9 Буркхард Я. Культура Италии в эпоху Возрождения. — М.: Интрада, 1996.
- 10 Термин «гражданский гуманизм» был введен в научный оборот американским исследователем Гансом Бароном. Он считал, что именно вокруг 1400 г. во Флоренции складывается небольшая группа гуманистов, мыслящих гражданскими категориями и задавшими тем самым весь многовековой тренд западного политического дискурса свободы и ответственности гражданина (Baron H. *The Crisis of the Early Italian Renaissance*. — Princeton: Princeton University Press, 1955). Несмотря на всю последующую критику со стороны историков, сам термин «гражданский гуманизм» неплохо прижился в науке. Он удачно описывает круг тех интеллектуалов и политических лидеров своего времени, которые не разделяли пафоса политической индифферентности раннего Ренессанса (а этого придерживался, к примеру, Петрарка и многие другие гуманисты). См., в частности: Брагина Л.М. *Итальянский гуманизм: этические учения XIV–XV веков* — М.: Наука, 1977.
- 11 Косвенное представление о гражданской дидактике Леонардо Бруни дает, в частности, его трактат «О научных и литературных занятиях», написанный между 1422 и 1429 г. См.: *Эстетика Ренессанса / Под ред. В.П. Шестакова. Т. 1.* — М.: Изд-во «Искусство», 1981. — С. 53—63.
- 12 Следует заметить, что аристотелевское учение об активном гражданстве было очень популярно в итальянских городах-республиках того времени. См.: Heater D. *A History of Education*, p. 23.
- 13 Историк Джон Наджеми в переходе к консенсусной политике видел главный инновационный разворот эпохи. Старая корпоративная система децентрализовала городскую политику. Но одновременно и удерживала ее в конфликтном состоянии. В «консенсусном городе» добрый гражданин поддерживает городские власти в противовес узкокорпоративным интересам. Именно Бруни, считает Наджеми, удалось свести воедино широкую демократическую поддержку и олигархический стиль правления. См.: Najemy J.M. *Corporatism and Consensus in Florentine Electoral Politics, 1280–1400*. — Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1982.

- 14 Ренессансное конструирование города социальный историк Энджин Исин предлагает именовать эутопией, поскольку подсознательно все профессионалы в своей деятельности так или иначе оглядывались на концепт идеального города. И то, что они смогли сотворить в реальной практике, отражало разные стороны этого конструкта. См.: Isin E.F. Being Political. Genealogies of Citizenship. — Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002. Ch. 5.
- 15 В подавляющем большинстве дидактических текстов для «простых людей» даже позднего Средневековья мы обнаруживаем преимущественно инструкции бытового, но все еще не общественно-го свойства. См.: Ashley K., Clark R. (Eds.) Medieval Conduct. — Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

*Контекст 4:*

*Доиндустриальный город — гражданский поиск  
и первые эксперименты*

- 1 История в Энциклопедии Дидро и Д'Аламбера. — Ленинград: Наука, 1978. — С. 85.
- 2 Там же. С. 86.
- 3 Лютер М. Избранные произведения. Санкт-Петербург: Изд-во «Андреев и Согласие», 1994. С. 164–184.
- 4 Heater D.A. History of Education for Citizenship. Ch. 2; Friedrichs Ch.R. Urban Politics in Early Modern Europe. — London-New York: Routledge, 2004.
- 5 Goldie M. Civil Religion of James Harrington // Pagden A. (Ed.) The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 197–222.
- 6 Bellah R. & Alii. Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life. Berkeley: University of California Press, 1985; Cristi M. From Civil to Political Religion. Waterloo, Ontario: Wilfried Laurier University Press, 2001.
- 7 Картина в деталях, разумеется, была не столь однозначной и радужной, но на уровне общих тенденций, особенно в западной

- части Европы (Северо-Запад и Средиземноморье сильно отличались друг от друга), динамизм и креативность составили суть всей европейской урбанистической доиндустриальной истории. Подробнее см.: Clark P. *European Cities and Towns 400–2000*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- 8 Ридель М. Бюргер, гражданин, бюргерство/буржуазия // *Словарь основных исторических понятий*. М.: Новое Литературное обозрение, 2014. Т. 2. С. 15–20.
  - 9 Об идеях и деятельности кружка реформаторов см.: Greengrass M., Leslie M. *Samuel Hartlib and Universal Reformation. Studies in Intellectual Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
  - 10 Англ. *diggers* (букв. — копатели) — крайне левое крыло революционной демократии в Английской буржуазной революции XVII века.
  - 11 О политической судьбе и идейном наследии Уинстенли подробнее: Gurney J. *Gerrard Winstanley. The Digger's Life and Legacy*. London: Pluto, 2012. Барг М.А. *Социальная утопия Уинстенли*. М.: Наука, 1962.
  - 12 Лучший очерк истории иезуитского ордена см.: Бемер Г. *История ордена иезуитов*. М.: Изд-во «Ломоносовъ» 2012. Ср.: Banchoff Th., Casanova J. (Eds.) *The Jesuits and Globalization. Historical Legacies and Contemporary Challenges*. Washington: Georgetown University Press, 2016.
  - 13 Udias A. *Jesuit Contribution to Science*. New York: Springer, 2014; Feingold M. (Ed.) *Jesuit Science and the Republic of Letters*. Cambridge: MIT, 2003.
  - 14 Подробнее: Loach J. *Revolutionary Pedagogues? How Jesuits Used Education to Change Society* // O'Malley J. W. & Alii (Eds.) *Jesuits II. Culture, Sciences, and the Arts 1540–1773*. Toronto: University of Toronto Press, 2006. P. 66–84.
  - 15 Ридель М. Бюргер, гражданин, бюргерство/буржуазия // *Словарь основных исторических понятий*. С. 20.
  - 16 Там же. С. 24.

- 17 Там же. С. 31–33.
- 18 Революционные импровизации с идеей «гражданства» во Франции вскрыли доселе невиданный культурный горизонт. В этом смысле все инновации, которые впоследствии в Европе получили правовую и политическую легитимацию, так или иначе своими истоками восходят к этому пятилетнему периоду бурных исканий. Самый подробный анализ этого сюжета см.: Waldinger R., Dawson P., Woloch I. (Eds.) *The French Revolution and the Meaning of Citizenship*. Westport: Greenwood Press, 1993.
- 19 В Англии идея воскресных школ получит поддержку буквально в этом же году в лице радикального политического мыслителя Вильяма Гудвина. Heater D. *A History of Education for Citizenship*. Ch. 2.
- 20 Velicu A. *Civic Catechisms and Reason in the French Revolution*. Farnham: Ashgate, 2010.
- 21 Эта брошюра давно стала библиографической редкостью, но доступна в электронном виде на: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49090r>.
- 22 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. Ch. 2.
- 23 Имперская политика Наполеона в Европе обернулась для большинства стран не только эксплуатацией и войнами, но и решительным разрывом со старым режимом, благодаря прежде всего распространению гражданского кодекса. О том, как наполеоновская политика кардинально трансформировала Европу см.: Grab A. *Napoleon and the Transformation of Europe*. New York: Palgrave, 2003.
- 24 Edelstein D. *The Terror of Natural Rights. Republicanism, the Cult of Nature, and the French Revolution*. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.
- 25 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. Ch. 2.
- 26 Gaustad E. S. *Benjamin Franklin Inventing America*. Oxford — New York: Oxford University Press, 2004.
- 27 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. P. 55.

*Контекст 5:*

*Индустриальная метрополия и рождение  
либеральной модели гражданского образования*

- 1 Взгляды Джефферсона на роль образования при демократии см.: Джефферсон Т. О демократии. Л.: Лениздат, 1992; Addis C. Jefferson's Vision for Education, 1760–1845. — New York: Peter Lang, 2003. Подробную биографию «отца-основателя» см.: Ефимов И. Джефферсон. М.: Молодая гвардия, 2015.
- 2 Все это у Джефферсона легко уживалось с подчинительным положением несвободных масс, с лишением большей части населения электоральных прав и т.д. (См.: Heater D. A History of Education for Citizenship. London — New York: Routledge, 2003. — P. 57–58). Подробнее см.: Gilreath J. Thomas Jefferson and the Education of a Citizen. — Washington: Library of Congress, 1999; Wagoner J.L. Jefferson and Education. — Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2004.
- 3 Warfel H.R. Noah Webster. Schoolmaster to America. New York: Octagon, 1969; Kendall J. The Forgotten Founding Father. Noah's Webster Obsession and the Creation of an American Culture. — New York: Putnam, 2011.
- 4 См.: Heater D. A History of Education for Citizenship, p. 60.
- 5 О разнохарактерном влиянии французской революции на эволюцию понятия «гражданин» в художественной и философской мысли см.: Ридель М. Бюргер, гражданин, бюргерство/буржуазия // Словарь основных исторических понятий. С. 45–48.
- 6 Размеры (то есть рост или увеличение) электорального корпуса всегда зависели от этих переменных, подобная ситуация неизменно порождала стремление граждански ущемленных классов к борьбе за свои гражданские права, и прежде всего за всеобщее избирательное право. В принципе через призму этого конфликта можно интерпретировать весь процесс развития демократии в Европе в Новое время. Именно под таким углом зрения увидеть историю XIX века предлагает нам итальянский историк Лучано Канфора в своей книге: Демократия. История одной идеологии. Санкт-Петербург: Alexandria, 2012. Гл. 5–6.

- 7 См.: Brubaker R. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. — Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992. Ch. 1.
- 8 О «социальных запахах» городов см., в частности: Isin E.F. *Being Political. Genealogies of Citizenship*. — Minneapolis — London: University of Minnesota Press, 2002. — P. 203–204.
- 9 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. P. 66.
- 10 Archer J. *Social Unrest and Popular Protest in England, 1780–1840*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2000. — P. 72–74. Plowright J. *The Routledge Dictionary of Modern British History*. — London — New York: Routledge, 2008. — P. 62.
- 11 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. P. 74.
- 12 Подробный очерк жизни и политической деятельности Ж. Ферри в историческом контексте Третьей республики во Франции см.: Guilhaume P. *Jules Ferry*. — Paris: Encre, 1980; *The New Cambridge Modern History*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1962. Ch. XI; Weber E. *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870–1914*. — Stanford: Stanford University Press, 1976.
- 13 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. P. 75.
- 14 Осмыслив эти перемены, французский социальный мыслитель Эмиль Дюркгейм в цикле статей предложил Европе того времени теоретический концепт «гражданская мораль», который, правда, получил широкое публичное и академическое хождение лишь с середины XX века. Все тексты были собраны под одной обложкой лишь спустя многие годы после его смерти. См.: Durkheim E. *Professional Ethics and Civic Morals*. — London — New York: Routledge, 1957. Исследователи и сегодня вдумчиво изучают культуру рубежа веков, обнаруживая там множество схожих с нашим временем проблем. См., в частности: Forth Ch., Accampo E. (Eds.) *Confronting Modernity in Fin-de-Siècle France*. — London — New York: Palgrave-Macmillan, 2010.
- 15 Chaitin G.D. (Ed.) *Culture Wars and Literature in the French Third Republic*. — Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008.
- 16 Как складывалась французская национальная идентичность, в том числе и при непосредственном участии реформаторов образова-

ния, см.: Hayward J. *Fragmented France. Two Centuries of Disputed Identity*. — Oxford: Oxford University Press, 2007.

- 17 Наряду с бесчисленными историческими сочинениями Лависс опубликовал немало педагогических трудов, среди которых «Гражданское образование: первый год» (1880), «Вопросы национального образования» (1885), «Короткие истории, которые пригодятся в жизни» (1887), «Нравственное воспитание и гражданское образование» (1888, в соавторстве с Франсуа Пикаве), «Гражданское образование: пособие для учителей» (1892), «О наших школах» (1895).
- 18 Weber E. *Peasants into Frenchmen*. P. 329–330.
- 19 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. P. 78–79.
- 20 Weber E. *Peasants into Frenchmen*. P. 333–335.
- 21 А именно это и произошло практически во всех странах развивающегося мира в начале прошлого столетия (Китай, Россия, Турция, Мексика, Португалия). Везде, где государственная политика и гражданское образование во главу угла ставили национальную идентичность, случился идейный «отказ от демократии» в пользу авторитаризма. Подробнее см.: Kurzman Ch. *Democracy Denied, 1905–1915. Intellectuals and the Fate of Democracy*. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.
- 22 Подробнее о радикализме первой половины XIX века, чартизме и его идейном наследии см.: Heater D. *Citizenship in Britain. A History*. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- 23 Heater D. *A History of Education for Citizenship*. P. 85.
- 24 *The New Cambridge Modern History*. P. 177–178.
- 25 Plowright J. *The Routledge Dictionary of Modern British History*. P. 107.
- 26 Реформа была вполне удачной, хоть и непоследовательной в реализации изначальных идей. У нее было и немало противников, причем не только из стана англиканского клира. Но она, по сути, заложила основы современной английской школы. Plowright J. *The Routledge Dictionary of Modern British History*. P. 108.

- 27 Heater D. A History of Education for Citizenship. P. 96. Подробнее см. у него же: Heater D. Citizenship in Britain, Ch. 6.
- 28 Среди очарованных Америкой европейцев был и выдающийся французский социальный мыслитель Алексис де Токвиль, который подробно описал и то, как демократия сказалась на национальном характере американцев, и наоборот, как жизненные устои американцев и их «привычки сердца» (термин Токвиля) повлияли на американскую гражданскую культуру. См.: Токвиль А. Демократия в Америке. — М.: Прогресс, 1992.
- 29 Heater D. A History of Education for Citizenship. P. 104.
- 30 Х. Манн оставил богатое интеллектуальное и политическое наследство. Он удивительным образом сочетал в себе способности практикующего администратора, законодателя и педагога-теоретика. См. о нем: Howe D.W. Making American Self. Johnathan Edwards to Abraham Lincoln. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. — Ch. III: 6; Peterson P.E. Saving Schools. From Horace Mann to Virtual Learning. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010. — Ch. 1:2; Welter R. Popular Education and Democratic Thought in America. — New York: Columbia University Press, 1962; Williams E.I.F. Horace Mann. Educational Statesman. — New York: Macmillan, 1937; O'Connor J.S.D. The Democratic Purpose of Education. From Founders to Horace Mann to Today // Feith D. (Ed.) Teaching America. The Case for Civic Education. — New York: Rowman, 2011. — P. 3–14; Moran G.F., Vinovskis M.A. Literacy, Common Schools, and High Schools in Colonial and Antebellum America // Reese W.J., Rury J.L. Rethinking the History of American Education. — New York: Palgrave-Macmillan, 2008. P. 17–46.
- 31 O'Connor J.S.D. The Democratic Purpose of Education. P. 5.
- 32 Peterson P.E. Saving Schools. P. 27.
- 33 Ibid., P. 29–30.
- 34 Heater D. A History of Education for Citizenship. P. 108.
- 35 Эта педагогическая эпоха хорошо описана в статье: Olneck M.R. American Public Schooling and European Immigration in the

Early Twentieth Century // Reese W.J., Rury J.L. Rethinking the History of American Education. — New York: Palgrave-Macmillan, 2008. P. 103–142.

- 36 Heater D. A History of Education for Citizenship. P. 113. Особой популярностью в учительской среде пользовалась книга Артура Данна «Община и гражданство» (1907).
- 37 Дьюи был чрезвычайно популярен у себя в США и в Советской России в начале 1920-х годов. Тогда были изданы его главные работы на русском языке («Введение в философию воспитания», «Школы будущего», «Школа и общество»). Нарком образования Луначарский не скрывал своего восхищения его творчеством и в своей практической работе опирался на многие его идеи. Но его главное социопедагогическое сочинение полностью было опубликовано лишь совсем недавно: Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-пресс, 2000. См. также: Дьюи Д. Общество и его проблемы. — М.: Идея-пресс, 2002.
- 38 Дьюи Дж. Демократия и образование. С. 85–87.
- 39 Там же. Гл. X.
- 40 Нарушение или невыполнение этих законодательных предписаний строго каралось. Heater D. A History of Education for Citizenship. P. 118.
- 41 Порой складывается впечатление, что гражданское образование в первой половине прошлого столетия в афроамериканской среде было более успешным и результативным, чем в сегрегационных школах. См. об этом, к примеру: Warren K.C. The Quest for Citizenship. — Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2010.

*Контекст 6:*

*«Конструирование гражданина» при тоталитарных режимах*

- 1 Постсоветская ностальгия — явление весьма масштабное, повсеместное и довольно сложное для простых объяснений. См.:

Todorova M., Gille Z. (Eds.) *Post-Communist Nostalgia*. — New York — Oxford: Berghahn, 2010.

- 2 См.: Дестют де Траси А. Основы идеологии. Пер. Д.А. Ланина. — М.: Академический проект — Альма Матер, 2013.
- 3 Подробнее: Suette L. *Dreams of a Totalitarian Utopia. Literary Modernism and Politics*. — Montreal: McGill-Queen's University Press, 2011. Даже Павел Флоренский, как известно, уже в тюрьме составил большой текст о будущем устройстве отечества, где обрисовал контуры, по сути, тоталитарного государства и гражданства.
- 4 Историографию тоталитаризма и его современные трактовки см.: Бакунин А.В. История советского тоталитаризма. Кн. 1–2. — Екатеринбург: УО РАН, 1996–1997; Турчин В. Инерция страха. Социализм и тоталитаризм. — Нью Йорк: Изд-во «Хроника», 1978. Любопытна трактовка сталинизма как особой «цивилизации»: Kotkin S. *Magnetic Mountain. Stalinism as a Civilization*. — Berkeley: University of California Press, 1997.
- 5 Friedrich C.J., Brzezinski Z.K. *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956.
- 6 Самый полный компендиум рассуждений Ленина на интересующую нас тему см.: Ленин В.И. О воспитании и образовании. Т. 1–2. — М.: «Педагогика», 1980. Партийная библиотека обязательно содержала брошюры с «правильным» толкованием ленинских идей о коммунистическом воспитании. Все они были до наивности прозрачны и не допускали никаких «кривотолков» или разночтений. См., к примеру: Марксизм и педагогика. Учение В. И. Ленина об образовании и коммунистическом воспитании. — М.: Изд-во «Просвещение», 1966.
- 7 Небольшая книга Василия Янчевецкого «Воспитание сверхчеловека», опубликованная в Санкт-Петербурге в 1908 году, — образец постнищенских исканий в России. Ее автор полагал, что в XX веке важнейшей педагогической миссией становится политическое образование народа. И именно этого, по его мнению, катастрофически не хватало российской школе того времени. Невозможно воспитать мужественного гражданина, проникнутого

интересами общества и государства, если его воспитывают в духе «непротivления злу» или революционного анархизма. Обе крайности опасны для будущего России, полагал Янчевецкий. «Возвышенное существо» надлежит воспитывать в «нищепанском духе», и тогда удастся вырастить более нравственную, более сильную, более гармоничную «породу» людей. Очевидно, что интеллектуальная связь между подобными философскими рассуждениями и большевистскими представлениями о поколении «новой формации» — самая прямая.

- 8 См., к примеру: Heater D. A History of Education for Citizenship. — London — New York: Routledge, 2004. P. 157.
- 9 Был ли Советский Союз страной единого мировоззрения или, как нередко пишут историки, «диктатуры мировоззрения» — предмет отдельной дискуссии в академической литературе. Очевидно, что нет. Существовал колоссальный зазор между «идеей» социализма и «реальным социализмом». Но в данном случае речь идет уже о последствиях, а не о самой воспитательной политике и как она изначально выстраивалась тоталитарным государством. См. интересные рассуждения на эту тему в книге: Макаренко В.П. Русская Власть. Теоретико-социологические проблемы. — Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 2013.
- 10 Подробнее см.: Арон Р. Демократия и тоталитаризм. — М.: Текст, 1993.
- 11 Эта политика иногда именовалась пролетарским гуманизмом. Именно об этом пишет А. И. Солженицын в своих «Десяти тезисах», анализируя катастрофические последствия большевистской политики в области морали, когда «добро» и «зло» стали рассматриваться сквозь призму классовой теории. Солженицын А.И. В круге первом. — М.: Литературные памятники, 2006. С. 613–618.
- 12 Керженцев П.М. К новой культуре. — Петербург: Гос. изд-во, 1921.
- 13 Плаггенборг Ш. Революция и культура. Культурные ориентиры в период между Октябрьской революцией и эпохой сталинизма. — Санкт-Петербург: Журнал «Нева», 2000. С. 35.
- 14 Там же. С. 37.

- 15 В сборнике «Воспитание гражданина» (М.: «Просвещение», 1988) собраны небольшие тексты и отрывки из сочинений Макаренко, в которых он так или иначе касался темы воспитания гражданина. Примечательно, что название всей книге было придумано советскими составителями скорее всего для придания фрагментарному характеру книги некоторой тематической связности. Сам же автор вряд ли дал бы своим взглядам такое определение. О «революционной» сущности гражданской педагогики Макаренко, «точность» понимания которой тоже была под особым партийным контролем, из числа поздних толкований см.: Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко. — Киев: Радянська школа, 1989.
- 16 А.С. Макаренко. Воспитание гражданина. С. 41.
- 17 Там же. С. 40.
- 18 См.: Крупская Н.К. Вопросы коммунистического воспитания молодежи. — М.: Госполитиздат, 1959; Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — М.: «Просвещение», 1979; Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. — М.: «Просвещение», 1980.
- 19 «Индоктринированная личность» нередко рассматривается сегодня как одно из «препятствий» в транзите к демократии во многих постсоветских странах. См. об этом, в частности: Holzer J., Mares M. (eds.) *Challenges to Democracies in East Central Europe*. — London — New York: Routledge, 2016.
- 20 А.С. Макаренко. Воспитание гражданина. С. 38.
- 21 О психологических инструментах воспитания и перевоспитания граждан в тоталитарных системах см. прекрасное исследование: Лифтон Р. Дж. Технология «промывки мозгов». Психология тоталитаризма. — М.: ОЛМА-пресс, 2005.
- 22 О феномене «нового» тоталитаризма см.: Tucker A. *Legacies of Totalitarianism*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- 23 Heater D. *History of Education for Citizenship*. P. 174.
- 24 *Ibid.* P. 174.

- 25 Работа была написана в 1915 году, но впервые вышла в свет в издательстве «Жизнь и Знание» в 1917-м. И наконец полномасштабным тиражом опубликована в типографии Шпамера в Лейпциге четыре года спустя. Крупская Н. Народное образование и демократия. — Берлин: Государственное издательство Р.С.Ф.С.Р., 1921.
- 26 Heater D. History of Education for Citizenship. P. 175.
- 27 Ibid. P. 178.
- 28 Большинство современных исследователей, именуя зачастую оба режима политическими «близнецами», тем не менее считают, что буквальное отождествление советского и нацистского исторических опытов с академической точки зрения не корректно, а порой и просто запутывает глубинные смыслы. Из самых последних изданий по теме см.: Karlsson K.-G., Stenfeldt J. (Eds.) Perspectives on the Entangled History of Communism and Nazism. — London — Lanham — New York: Lexington Books, 2015.
- 29 Блестящий сравнительный анализ социальной инженерии в сфере конструирования тоталитарного гражданина см.: Фрицше П., Хельбек Й. «Новый человек» в сталинской России и нацистской Германии // Гейер М., Фицпатрик Ш. (Ред.) За рамками тоталитаризма. Сравнительные исследования сталинизма и нацизма. — М.: РОССПЭН, 2011. С. 399–452.
- 30 Там же. С. 412.

*Контекст 7, незавершенный:  
Космополис и гражданское образование  
в век глобализации*

- 1 Литература на эту тему безгранична. Упомяну лишь самые яркие публикации последних лет, изменившие наши традиционные представления о «гражданстве»: Balibar E. Cittadinanza. Turin: Bollati Boringhieri, 2012 (Eng. ed.: Citizenship. Cambridge: Polity Press, 2015); Bellamy R. Citizenship. A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008; Dobson L. Supranational Citizenship. Manchester: Manchester University Press, 2006;

- Dominelli L., Moosa-Mitha M. (Eds.) *Reconfiguring Citizenship*. Farnham: Ashgate, 2014; Hopkins N. *Citizenship and Democracy in Further and Adult Education*. Dordrecht: Springer, 2014; Isin E.F., Nyers P. (Eds.) *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies*. London — New York: Routledge, 2014; Isin E.F. (Ed.) *Citizenship after Orientalism. Transforming Political Theory*. London: Palgrave Macmillan, 2015; Kane L.T., Poweller M.R. (Eds.) *Citizenship in the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Nova Science Publishers, 2008; Kivisto P., Faist Th. *Citizenship. Discourse, Theory, and Transnational Prospects*. Oxford: Blackwell, 2007; Kostakopoulou D. *The Future Governance of Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008; Matias G. *Citizenship as Human Right. The Fundamental Right to a Specific Citizenship*. London: Palgrave Macmillan, 2016; Poguntke Th., Rossteutscher S., Schmitt-Beck R., Zmerrli S. (Eds.) *Citizenship and Democracy in an Era of Crisis*. London — New York: Routledge, 2015; Skelton T. (Ed.) *Politics, Citizenship and Rights*. Dordrecht: Springer, 2016; Stoker G. *Prospects for Citizenship*. London: Bloomsbury, 2011.
- 2 Блестящий анализ множественности смыслов «гражданства» см.: Duyvendak J.W., Geschiere P., Tonkens E. (Eds.) *The Culturalization of Citizenship. Belonging and Polarization in a Globalizing World*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
  - 3 О метаморфозах идеи «гражданства» и, как следствие этого, усложнении гражданского образования уже в конце прошлого века писал английский историк Дерек Хитер. См.: Heater D. *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Harlow: Longman, 1990, Ch. 9. А позднее и о космополитизме: Heater D. *World Citizenship and Government. Cosmopolitan Ideas in the History of Western Political Thought*. Basingstoke: Macmillan, 1998; Heater D. *World Citizenship. Cosmopolitan Thinking and Its Opponents*. London: Continuum, 2002.
  - 4 О мультикультурном гражданском образовании см.: Grant C.A., Lei J.L. (Eds.) *Global Constructions of Multicultural Education. Theories and Realities*. Mahwah, NJ — London: Lawrence Erlbaum, 2008.
  - 5 Подробнее: Soja Ed.W. *Postmetropolis. Critical Studies of Cities and Regions*. Cambridge: Blackwell, 2000. Ch. 7–11.

- 6 Урри Дж. Социология за пределами обществ. Виды мобильности для XXI столетия. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012.
- 7 Isin E. F. Being Political. Genealogies of Citizenship. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002. Ch. 7.
- 8 Известный сингапурский аналитик Параг Ханна в книге «Коннектография» предлагает нам заглянуть в самое недалекое будущее глобального мира, где инфраструктурные связи между урбанизированными местами (гиперлокальностями) будут определять географию грядущей цивилизации. «Мосты» (bridges to elsewhere & bridges to nowhere), то есть транспортные и информационные мегаинфраструктуры, соединят города мира, физическое расстояние между которыми утратит какое-либо значение. См.: Parag K. Connectography. Mapping the Future of Global Civilization. New York: Random House, 2016. Очевидно, что подобная «коннектография» ломает классические модели гражданства и традиционного городского соседства, но и одновременно представляет собой действительно непосильно трудную задачу для современного гражданского просвещения.
- 9 Американский исследователь турецкого происхождения, Энджин Исин, как мне кажется, очень точно обозначил этот феномен как «гражданство без границ». См.: Isin E.F. Citizens without Frontiers. New York — London: Bloomsbury, 2012.
- 10 Hedtke R., Zimenkova T. (Eds.) Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach. London — New York: Routledge, 2012; Longo N.V. Why Community Matters. Connecting Education with Civic Life. New York: The State University of New York Press, 2008.
- 11 Heater D. A History of Education for Citizenship. London — New York: Routledge, 2004. P. 198-199.
- 12 До сих пор не утихают споры в специальной литературе о судьбе мультикультурализма. Был ли он вообще? Насколько удачными оказались региональные и мегаполисные эксперименты выстраивания мультикультурных практик в общественной жизни и образовании? Об этом см., в частности: Beck U. The Cosmopolitan

- Vision. Cambridge: Polity Press, 2006; Benet-Martinez V., Ying-Yi Hong (Eds.) *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2014; Kivisto P. *Multiculturalism in Global Society*. Oxford: Blackwell, 2002; Kymlicka W. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press, 1995; Modood T. *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press, 2013; Parekh B. *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan, 2000; Rattansi A. *Multiculturalism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2011; van Hooff S., Vandekerckhove W. (Eds.) *Questioning Multiculturalism*. Dordrecht: Springer, 2010.
- 13 Heater. P. 213.
- 14 Об исторической эволюции идеи европейского гражданства см.: Pukallus S. *Representations of European Citizenship since 1951*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- 15 Heater. P. 123.
- 16 Lawn M. *Modern Times. Work, Profession and Citizenship in Teaching*. London — Washington: Routledge - Falmer Press, 1996.
- 17 О космополитизме, космополитическом гражданстве и образовании см.: Delanty G. (Ed.) *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies*. London — New York: Routledge, 2012; Osler A., Starkey H. (Eds.) *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press, 2005; Skrbis Z., Woodward I. *Cosmopolitanism. Uses of the Idea*. London: Sage, 2013; Taraborrelli A. *Contemporary Cosmopolitanism*. London: Bloomsbury, 2015.
- 18 Heater. Op. Cit. P. 224.
- 19 Возможно, генезис сетевого гражданского образования шел параллельно институционализации глобального гражданского общества. Дискуссию об этом см.: Keane J. *Global Civil Society?* Cambridge: Cambridge University Press, 2003; Walker J., Thompson A.S. *Critical Mass. The Emergence of Global Civil Society*. Wilfrid Laurie University Press, 2010.
- 20 Подробнее об этой дискуссии см.: Heater D. *World Citizenship. Cosmopolitan Thinking and Its Opponents*. London: Continuum, 2002.

- 21 Abrioux D., Ferreira F. (Eds.) *Open Schooling in the 21<sup>st</sup> Century*. Vancouver: Commonwealth of Learning Publishing, 2009.
- 22 Об этом еще в конце прошлого века писали: Hanvey R.G. *An Attainable Global Perspective*. New York: Center for Global Perspectives, 1976; Pike G. Selby D. *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder & Stoughton, 1988. Ср.: Ricci C., Prithscher C. P. *Holistic Pedagogy. The Self and Quality Willed Learning*. Dordrecht: Springer, 2015.
- 23 См. подробнее: Kateb G. *Patriotism and Other Mistakes*. New Haven: Yale University Press, 2006; Nussbaum M.C. (Ed.) *For Love of Country. Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon, 1996; Nussbaum M.C. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997; Widdows H. *Global Ethics. An Introduction*. Durham: Acumen, 2011.

*Александр Согомонов*

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В КОНТЕКСТАХ МИРОВОЙ ИСТОРИИ

Компьютерная верстка *В. Козак*

Подписано в печать 03.04.2018. Формат издания 60x84/16.  
Печ. л. 9. Тираж 1000 экз. Заказ №

Школа гражданского просвещения  
107031 Москва, ул. Петровка, д. 17, стр. 1  
<http://www.civiceducation.ru>