

ЭЛИТЫ И ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ ПОЛИТИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В.А. Гуторов

DOI: <https://doi.org/10.31119/pe.2018.5.17>

Аннотация. Цель статьи — выделить и обсудить некоторые тенденции современных дискуссий относительно теоретических принципов и парадигм формирования элитарных моделей образования в современных западных странах. Одна из особенностей современного научного дискурса состоит в том, что взаимосвязь концепций элитарной политики с теоретическими проблемами образования, хорошо просматривающаяся в историческом плане и прочно зафиксированная в политической философии, далеко не всегда становится объектом внимания ученых. До недавнего времени ученые и политики редко обращали внимание на проблему, каким образом влиятельные социальные группы обеспечивают себе институциональные и практические преимущества в сфере образования. Отсутствие у специалистов в области образования сколько-нибудь ярко выраженного интереса к проблемам социального неравенства было характерно как для западной, так и для отечественной политической науки, в особенности в тех ее сегментах, которые были связаны с различными вопросами «перехода к демократии» бывших социалистических стран. Существенным обстоятельством является тот очевидный факт, что большинство размышлений на тему элит и образования, по крайней мере со второй половины XX в. и вплоть до наших дней, отмечены чертами глубокого скепсиса в отношении возможностей политических лидеров и общественных институтов осуществлять реформы в образовательной сфере. Причины скепсиса ученых и политических аналитиков многообразны и постоянно варьируются в зависимости от их философских, этических и «культурологических» предпочтений. Например, вплоть до наших дней продолжается острая дискуссия о преимуществах демократической и элитарной моделей образования, в рамках которой идеологические предпочтения явно преобладают над научными соображениями и доводами. В целом можно утверждать, что элитарные

тенденции в образовательной политике, своеобразно проявляясь в различных культурах, как западных, так и восточных, постоянно демонстрируют наличие в них не только общих элементов, но и общих закономерностей развития. Такая тенденция особенно заметна и в тех странах, в которых (например, в Японии) система образования в послевоенный период была скопирована с североамериканской модели.

Ключевые слова: элиты, образование, политика, демократия, капитализм, государство, дисциплинарное воспитание, рациональность, автономия, либерализм, социализм, консерватизм, ценности, индоктринация, этика, иерархия.

Цель работы состоит не в том, чтобы перевернуть современные представления и теоретические конструкции, связывающие проблему элит с актуальными аспектами образовательной политики. Моя задача гораздо скромнее — выделить и обсудить лишь некоторые тенденции современных дискуссий, которые мне лично представляются наиболее важными, и представить собственные соображения относительно их характера и направленности.

Одна из особенностей современного научного дискурса состоит в том, что взаимосвязь концепций элитарной политики с теоретическими проблемами образования, хорошо просматривающаяся в историческом плане и прочно зафиксированная в политической философии, далеко не всегда становится объектом внимания ученых. Причин для этого немало. На одну из них (на мой взгляд, самую главную), в начале XXI в. обратил внимание Кевин Б. Смит в работе «Идеология образования»: «Заслуживает прощения любой, кто, просматривая академическую литературу по образовательной политике, придет к выводу о том, что, как утверждает Питер Де Леон, “политические науки, помимо всего прочего, становятся и вполне законным орудием групп интересов”. Эти исследования рутинно используются как корпоративное оружие в спорах вокруг образовательной политики. Сторонники левых и правых партий постоянно ворчат о том, что академические ученые слишком часто являются сверхреволюционными поставщиками политической амуниции, позволяя идеологическим предпочтениям козырять перед добротной научной практикой. <...> Проблема со-

стоит в том, что в такой сфере политики, как образовательные реформы, групповая приверженность и идеология охотно берут на вооружение продукты научного исследования, когда это соответствует их целям. Арена споров оставляет совсем немного места для нейтральных доводов даже у чистых эмпириков, скрупулезно применяющих свои наилучшим образом выверенные теоретические и методологические практики. Неудобный факт выражается в том, что образовательная реформа является и всегда была чисто политической борьбой вокруг того, кто и каким образом приобретает право определять, что мы должны делать» [Smith 2003: XI–XII].

Еще в конце XX — начале XXI в. один из наиболее примечательных моментов современного политического дискурса состоял в том, что ученые и политики редко обращали внимание на проблему, каким образом влиятельные социальные группы обеспечивают себе институциональные и практические преимущества в сфере образования. Массмедиа, как правило, также проявляли крайнюю «тактичность» и сдержанность в этом плане. Отсутствие у специалистов в области образования сколько-нибудь ярко выраженного интереса к проблемам социального неравенства было характерно как для западной, так и для отечественной политической науки, в особенности в тех ее сегментах, которые были связаны с различными вопросами «перехода к демократии» бывших социалистических стран (см., напр.: [Elites and Democratic Development in Russia 2008: 142–145]). Анализ психологических и социологических аспектов такого рода «перепадов внимания» — дело будущего. На данный момент следует отметить, что подобная ситуация в науке наблюдалась далеко не всегда. Так, в 1950-е годы Ч.Р. Миллс отмечал, что элитные школы являются «наиболее важной структурой для передачи по наследству высших социальных классов и регулирования допуска к новому богатству» [Mills 1956: 64–65]. Основываясь на анализе Миллса, Питер Куксон и Каролин Перселл в середине 1980-х стали проводить исследование большого количества закрытых учебных заведений (boarding schools) и пришли к аналогичным заключениям. Они фокусировали внимание на том, как именно элитные школы воспроизводят элитарный класс в порядке наследования власти и привилегий. В частности, они доказывали,

что комбинация «философий, программ и стилей жизни» представляет собой своеобразный «ритуал», дающий учащимся «право прохода» (rite of passage), но одновременно лишаящий их ощущения самих себя и тем самым способствующий развитию различных форм приверженности по отношению к другим представителям элиты (см.: [Cookson, Persell 1985: 4]). В наши дни обозначенная выше традиция социологического анализа постепенно восстанавливается и имеет хорошие шансы вновь занять достойное место в междисциплинарных исследованиях (см., напр.: [Courtois 2018]).

В теоретическом плане хороший пример комплексного анализа взаимосвязи проблем элитарной и образовательной политики представляют статьи, написанные Роджером Скратоном в *The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought*, третье издание которого вышло в свет в 2007 г. В целях экономии времени имеет смысл, процитировав небольшую словарную статью почти целиком, ограничиться теми определениями, которые представлены в данном издании.

Образование — это «процесс, посредством которого обучаются рациональные существа и через который они приобретают верования, эмоции и ценности, имеющие отношение к культуре. Может ли государство находиться в стороне от этого процесса или с безразличием наблюдать за его результатом? Этот вопрос, исследованный Платоном с огромной силой и искусством, продолжал занимать мысль и практическую деятельность философов и политиков и теперь повсеместно связывается с различными видами политического выбора. Определение “образования” — предмет нелегкий. В настоящее время оно рассматривается в нормальном случае как более формальная и структурированная часть социализации и именно так и определяется Дюркгеймом: “Образование состоит из методологической социализации молодого поколения” <...> Однако что отличает образование от дисциплинарного воспитания (training) или, например, целенаправленной подготовки (conditioning)? Согласно одному предположению, образование существенным образом рассматривает личность как свою [непосредственную] цель, в то время как дрессировка и тренировка могут быть направлены и на (внеличностных) животных. Такой взгляд

означает, что образование должно демонстрировать понимание и уважение к личности того, кто его получает. Те философии, которые связывают идеи личности и рациональности, будут следующим образом трактовать данное соображение:

(i) в процессе образования рациональность тех, кто его получает, предполагается заранее. Например, им предоставляются *основания* для того, чтобы верить, делать или ощущать какие-либо вещи. Их не подвергают манипуляциям и не вбивают (*bludgeoned*) в некое конечное состояние бездумного восприятия учения;

(ii) образование принимает во внимание автономию тех, кто его получает. Они рассматриваются как существа, ответственные за собственные поступки и суждения и поощряются к тому, чтобы рассматривать себя именно таким образом.

Ясно, что основательность обоих доводов (i и ii) зависит от и проблемы степени: необходимо предполагать, что на ранних стадиях образования рациональность и автономия ученика находятся еще в зачаточном состоянии. Но главный политический вопрос, который возникает из любого подобного определения, состоит в следующем: действительно ли мы нуждаемся в автономных школах, чтобы создавать автономных индивидов? Консервативные и классические либералы говорят *да*, социалисты и либералы североамериканского образца (*US-style liberals*) говорят *нет*.

Обычно полагают, что массовая индоктринация разрушает оба обозначенных выше условия и в США это подается в качестве аргумента в пользу *лишения* государственной поддержки тех школ, которые практикуют индоктринацию (специфически религиозную индоктринацию), на том основании, что государство имеет обязательство обеспечивать образование и тем самым поощрять толерантность, опираясь на него.

Социалисты в своей аргументации настаивают на том, что автономия школ означает гегемонию класса. Лучшие учителя тяготеют к более дорогим школам, родители и учителя вступают в заговор с целью придать элитистский характер школе и учебному плану. <...> Консерваторы подчеркивают, что данный аргумент, даже если признать его основательным, является неуместным, поскольку вопрос касается образовательных ценностей, а также того,

как их обезопасить. Социалисты, отвечают они, ставят социальную инженерию выше образования; осуществляя это, они неизбежно потворствуют отуплению (the dunning down) учебного плана и всеобщему упадку знания.

Что такое образовательные ценности и что *должно* преподаваться в школах? Платон и Аристотель доказывают, что добродетель является главной целью образования; более поздние мыслители расширяли идею добродетели, включая в нее риторику, и такой взгляд обернулся апологией гуманитарного образования у таких мыслителей девятнадцатого века, как Арнольд и Д.С. Милль. Их критикам казалось, что все подобные идеи содержат в себе элемент элитизма. Аргументы относительно того, каким образом школы должны финансироваться и должны ли родители иметь право выбора в том, как обучать своих детей, часто вращаются вокруг этого пункта. Право выбора, которое распространяется только на один класс, часто рассматривается исключительно в плане расширения власти, опираясь на которую этот класс контролирует остальные. Отсюда яростная и длительная борьба вокруг школьного образования и роли государства в контроле над ним и его навязывании. Политические вопросы — когда и сколь продолжительно дети обязаны посещать школу, должно ли это посещение быть принудительным — также связаны с природой и ценностью образования.

На практике “возраст расставания со школой” определялся в соответствии с двумя интуициями: а) дети должны оставаться в школе до тех пор, пока они не выучат все, что необходимо для ответственного автономного существования; б) они должны содержаться в школе ровно столько, пока считаются социальной помехой в любом другом месте. Часто пытаются доказывать, что обе эти цели гораздо лучше будут выполнены не в школе, а при обучении [какому-нибудь] ремеслу. Радикальное понижение уровня грамотности и умения считать среди детей, бросивших государственные школы, недавно повсеместно наблюдалось на Западе. Консерваторы часто приписывают такой уход из школы неэффективности и коррупции в государственных учреждениях. Другие ссылаются на изменение способов социализации детей и особенно на негативное

воздействие телевидения на их умственное развитие» [Scruton 2007: 200–201].

К приведенным выше дефинициям образования тесно примыкают трактовки понятия «элита», которые Скратон вполне намеренно использует в предельно общем, но вполне определенном плане. Элита — это «буквально те, кто был избран. В целом данный термин обозначает класс людей внутри общества, которые имеют возможность рассматривать себя именно как избранных — другими или по природе, для того чтобы руководить или править. Некоторые [ученые] придерживаются более специализированного понимания и проводят различие между правлением элиты, т.е. группы, *предназначенной* для этой цели, например правящей партии, и правлением господствующего класса, которой приобретает свои полномочия на основании права давности (неписаного закона). <...> В более общем плане этот термин используется в отношении любой группы людей, действующих сообща — сознательно или нет, с целью удержания общих социальных и/или политических привилегированных позиций» [Scruton 2007: 205].

Такое «поливекторное» определение Скратоном понятия «элита», на наш взгляд, довольно тесно связано и с современными дискуссиями вокруг различных проблем образовательной политики, включая проблему лидерства в образовании. Английский философ, безусловно, не мог обойти вниманием и тот немаловажный факт, что большинство размышлений на тему элит и образования, по крайней мере со второй половины XX в. и вплоть до наших дней, отмечены чертами глубокого скепсиса в отношении возможностей политических лидеров и общественных институтов осуществлять реформы в образовательной сфере. Причины скепсиса ученых и политических аналитиков многообразны и постоянно варьируются в зависимости от их философских, этических и «культурологических» предпочтений. Так, еще в 1989 г. в своем предисловии к содержательному сборнику статей «Лидерство в образовании: критические перспективы» его редактор Джон Смит отмечал: «Если мы должны найти наиболее привлекательное, соблазнительное (даже магнетическое) слово в языке образования, чтобы высветить коллективное воображение аналитиков в области образо-

вательной политики, то мы не стали бы особенно торопиться и проходить мимо понятие “лидерство”. В своей материализованной форме термин “лидерство” обладает всеми свойствами, на которые немедленно обратят внимание те, кто стремится найти способ излечения того, что считается скверным в школах западных демократий. <...> Традиционная мудрость гласит: если мы сможем заставить руководителей школ обратить внимание на исследования, посвященные школьной эффективности, и выступать в роли фантастических стражей, которыми они, как предполагается, обязаны быть, тогда школы воспрянут из кризиса компетентности, образовательные стандарты повысятся, рассеются проблемы со школьной дисциплиной и школы вновь станут эффективным орудием социального, экономического и военного восстановления. Проблема с аргументацией и анализом подобного типа состоит в том, что в его рамках смешиваются две вещи: упадок публичного доверия относительно эффективности школ и гораздо более фундаментальный кризис доверия относительно роли государства в западных демократиях. По крайней мере в общественном сознании эти две вещи продолжают упрямо соединяться странным образом, заставляющим предполагать, что растущее недоверие и сопутствующий ему упадок веры в государство почему-то вызваны бессилием образования и, в частности, школ, улучшить качество индивидуальной и коллективной жизни» [Critical Perspectives on Educational Leadership 1989: 1–2].

Если вернуться к проблематике, обозначенной в названии, то в общетеоретическом плане характер теоретических дискуссий, развернувшихся в последние десятилетия, затрагивает и следующие принципиально важные вопросы:

1. Является ли элитарная тенденция в образовании системным свойством этой сферы жизнедеятельности или же она — лишь спонтанная производная от общей тенденции к иерархизации, характерной для любой культуры?

2. Какую роль в развитии этих тенденций играет политика? Представляется ли она только их произвольной «пособницей» или же, наоборот, важнейшим средством поиска демократических альтернатив элитарным иерархическим порядкам?

Сторонником элитарного подхода в наши дни, безусловно, можно считать Петера Слотердайка. Так, в третьем томе своего монументального труда «Сферы» он пишет: «Одной из самых общих характеристик человеческого острова является достаточно раннее деление его обитателей на тех, кто глубоко затронут напряжениями истины, и тех, кто стремится избегать когнитивных стрессовых ситуаций. Из этого деления развивается почти универсальная дифференциация групп на экспертов, оказывающихся лично связанными с тяжело дающимися истинами благодаря тому, что они, отчасти на свой страх и риск, отчасти рядясь в одежды магов или ученых, накапливают знание о скрытом, прошлом и будущем, и на профанов, которые способны довольствоваться очевидностями первого порядка, коллективно накопленными опытом и мнениями, то есть идолами рода. К первым относятся такие фигуры, как шаманы, жрецы, пророки, провидцы, писцы, философы и ученые; ко вторым — рядовые члены племени, неграмотные, пациенты, верующие, эмпирики, неспециалисты, читатели газет и зрители телевизионных ток-шоу. Нет такого “общества”, такого “народа”, такой “культуры”, которые по крайней мере в зачатках развили бы в себе черты своего рода двухпалатной системы доступа к истине. Ее первым элементом является, так сказать, *House of Common Knowledge* с обычными знающими в качестве членов, вторым — *House of Cognitive Lords*, где заседают более знающие, маги, эксперты и профессора. С момента возникновения так называемых высоко развитых культур этот порядок воплощался в институтах, служивших для проведения различия между знающими и профанами как между двумя народами внутри одной и той же популяции. Среди прочего, это объясняется тем обстоятельством, что высокоразвитая и письменная культуры во многих отношениях синонимы. В первые три тысячелетия существования искусства письменности монополия немногих на письмо и неграмотность большинства воспринимались как вечные константы. После распространения всеобщей грамотности культуры, как и искусства, вновь разделяются на *high* и *low*. Еще на заре европейского Нового времени, когда Фрэнсис Бэкон сформулировал программу пытливого и прогрессивного “общества”, был заложен памятник алетотопической дихо-

томии: в образцовом государстве “Новой Атлантиды” также имеется верхняя палата знания, элитарный университет, посвященный чистому прогрессу и именуемый Домом Соломона; члены этой палаты, словно рыцари некоего когнитивного ордена, обязаны хранить полнейшее молчание в отношении не подлежащих обнародованию знаний. В этих условиях доступ к менее доступным истинам становится уделом экспертов, более того, экспертное сообщество агрессивно отделяет себя от коммуны обычных знающих и учреждает своеобразную аристократию. Высокомерие пишущих — один из важнейших фактов истории цивилизации. Оно заходит настолько далеко, что некоторые империи мысленно устанавливали антропологическое различие, отделяющее знающих от простых смертных почти столь же резко, как видовое различие отделяет человека от высших животных» [Слотердаик 2010: 436–437].

Следует отметить, что аналогичный подход к проблеме элитарных оснований знания и образования был характерен уже для самых ранних философских дискуссий, развернувшихся в Древней Греции между представителями различных философских школ. Роджер Скратон, по праву считающийся живым классиком и продолжателем мировой консервативной традиции, конечно, неслучайно несколько раз упоминает в статье о современных проблемах образования имена Платона и Аристотеля. Конечно, впервые фиксация на теоретическом уровне взаимосвязи политики и образования обнаруживает себя в уникальной по своим масштабам и культурно-политическим последствиям деятельности политического союза, созданного Пифагором в Кротоне в конце VI в. до н.э. (см. подробнее: [Гуторов 1989: 100–126]). Но приоритет в разработке парадигмальной основы европейской философии образования принадлежит Платону и Аристотелю. Именно Аристотель впервые сформулировал классический принцип «чистой политики», отождествляя ее с идеей ротации. Реализация принципа «чтобы все равные властвовали в той же мере, в какой они подчиняются, и чтобы каждый поочередно то повелевал, то подчинялся» должна обеспечить в конечном итоге создание условий, когда граждане, получившие общее образование, будут принимать участие в принятии решений «не в меньшей мере», чем эксперты [Arist. Pol. III 11, 3 1287a 16–20].

О том, что аристотелевский принцип ротации вплоть до наших дней принимается в качестве основы европейской традиции демократической политики и образования, свидетельствует следующее рассуждение Мортимера Адлера, одного из ведущих западных теоретиков образования: «Ни одной другой форме правления нельзя отдавать предпочтения перед демократией из-за [ее] недостатков, поскольку все другие формы правления подвержены тем же самым слабостям, в то время как лекарства для них могут быть найдены в политической демократии. Лекарством от некомпетентности правителей при политической демократии является образование людей с целью выполнения ими своих обязанностей в качестве граждан и в качестве должностных лиц. <...> Постепенное предоставление всем равного доступа к школьному образованию и достаточное количество времени для досуга и обучения в зрелые годы будет также способствовать тому, что каждое воспитанное человеческое существо (все, за исключением неизлечимо слабоумных и больных) станет образованным до такой степени, когда он или она смогут быть настолько же хорошими гражданами, чтобы также разумно использовать его или ее право голоса, как и всякий прочий» [Adler 1991:120–121].

Возникает естественный вопрос, насколько формулировки Адлера, ведущего современного теоретика демократического образования, соответствуют исходным интенциям аристотелевской концепции образования, включая принцип ротации? Следует сразу отметить, что, хотя в III, IV, V и других книгах «Политики» можно встретить пассажи, свидетельствующие о том, что Стагирит исходя из общей исторической ситуации, сложившейся в греческом мире после походов Александра Македонского, склонен смягчать свои довольно резкие антидемократические выводы (см.: [Гуторов 1989: 192–193]), такая позиция никак не может противоречить выводам многих специалистов о том, что его концепция образования в целом выглядит и действительно является сугубо элитарной. Далеко не случайно, на наш взгляд, крупнейший французский антиковед Ришар Бодену счел необходимым написать специальную большую работу «Политические измерения аристотелевской этики» (1982).

В предисловии к ней он, в частности, отмечает: «Мое исследование, которое я публикую, никоим образом не связано с подходом, который слишком быстро уступает господствующим вкусам. <...> Это [соображение] заставило меня подвергнуть тщательному исследованию проблему единства цели, которая ясно определяет разработку [проблем] в обеих *Этиках* и в *Политике*. Этот вопрос, в сущности, еще не представляется ясным, если ограничиться утверждением, согласно которому обе серии текстов написаны исходя из одной и той же теоретической перспективы, [т.е.] перспективы, пригодной для объяснения человеческих дел: одна серия описывает правила этического кодекса для индивидов, другая же серия принципов предназначена для описания организации [политических] сообществ. Именно по этому пункту необходимо бросить вызов слишком долгой традиции недопонимания. <...> Интересующие нас работы Аристотеля были предметом политического учения, которое философ предназначал в первую очередь для законодателя (номотетес). Аристотель обозначает этим термином не хорошо известную фигуру магистрата из афинской конституции, но [индивида], обозначаемого французским словом *legislateure* в его коллективном смысле. [Речь идет] об индивидах, которым политические сообщества доверяют решение наиважнейшей задачи определения [формулирования] принудительных норм, относящихся к благу, и которые потенциально включают в себя всех взрослых граждан в городе, [т.е. тех из них], которые отвечают пожеланиям философа. Такая интерпретация, пожалуй, удивит тех, кто привык рассматривать две работы Аристотеля, названные *Этиками*, в особенности наиболее известную из них — *Никомахову этику*, как выражение строго независимой науки, предназначенной для того, чтобы научить каждого индивида [понимать] цели его морального действия и, следовательно, как первое историческое проявление индивидуалистического духа, который [само]утверждает себя вопреки политике. Однако любой сразу заметит, что моя интерпретация (exegesis) принимает всерьез собственные заявления философа во введении к Никомаховой этике, поскольку он ясно описывает свое исследование как “политическое исследование” (I 1. 1094b11). Когда он (Аристотель. — В.Г.) в дальнейшем

разъясняет для того, “кто пожелает выслушать рассуждение по политическим вопросам” (I 2. 1095b5–6), правила, которые П. Рикёр так удачно назвал “самой наукой о рассуждении”, Аристотель решительно исключает всех молодых людей из своей аудитории — “молодой человек”, говорит он, “является неподходящим слушателем в области политики” (I 1. 1095a2–3), поскольку ему еще недостает опыта и он еще не довершил свое образование» [Bodeus 1993: 3–4].

Мнение Ришара Бодёу разделяет и такой крупнейший специалист по философии Аристотеля, как Карнес Лорд. Как известно, для Аристотеля не существовала проблема «образования взрослых» в современном ее понимании. В VII книге «Политики» он отмечает, что проблема различия управляющих и управляемых внутри гражданского коллектива решается самой природой: более старшие по возрасту граждане естественно предназначены для управления, более младшие по природе должны быть управляемыми. В определенном смысле правители и управляемые одновременно и тождественны, и различны. Соответственно «образование также должно быть в определенном смысле тождественным и в определенном смысле различным, поскольку они говорят, что тот, кто должен управлять, сначала должен быть под началом кого-то» [Arist. Pol. VII, 1332b 41 — 1333a 3]. Как утверждает К. Лорд в работе «Образование и культура в политической мысли Аристотеля», философ очевидно полагал, что обучение искусству управлять и быть управляемым разделяется на две отчетливые фазы, но вряд ли он считал, что существует специальное обучение тому, как управлять, которое жестко отделено от усвоения искусства находиться в подчинении. «Аристотель говорит просто об “образовании”, и ему нечего в дальнейшем сказать относительно специального обучения такого рода. Обучение тому, как управлять и быть управляемым, должно восприниматься как часть или как побочный эффект образования в целом, то есть образования, относящегося к “моральному благу” или добродетели. <...> С определенной точки зрения, возможно отождествлять действия, вытекающие из моральной и политической добродетели, с главным содержанием приятного досуга класса благородных людей (*kaloï kagathoi*), того

класса, который, по Аристотелю, предназначен для формирования гражданского коллектива при наилучшем государственном устройстве» [Lord 1982: 37–38, 180; см. также: 51 sq., 137].

Нельзя забывать и о том, что, постоянно подчеркивая элитарный характер образования и воспитания, Аристотель развивал идеи своего учителя Платона, которые очень пластично сформулировал, и выразил следующую общую тенденцию античного «просвещенного консерватизма»: цель образования — формирование политической элиты с помощью специальных технологий, позволяющих в конечном итоге осуществлять «социальную селекцию» именно в данном направлении. Основная масса населения при этом довольствуется лишь системой общих предписаний, требующих от него безоговорочного повиновения, а точнее — нахождения в рабстве у «лучших людей», обладающих «божественным господствующим началом», основанном на «мудрости» и «мужестве» (Resp., IX, 590d) (см. подробнее: [Гуторов, 1989: 161]). В свое время Эрик Хэвелок весьма обстоятельно обосновал тезис, согласно которому Платон вполне сознательно противопоставлял свою воспитательную программу уже сложившимся в Элладе классическим традициям образования (см.: [Havelock 1963: 13–15]). Именно поэтому в первом платоновском идеальном государстве взрослые производители непосредственных материальных благ «получают только подготовку и образование, которые требуются, во-первых, для уменьшения их излишних appetitov таким образом, чтобы они не угрожали стабильности в Каллиполисе... во-вторых, чтобы гарантировать оптимальное удовлетворение их собственных необходимых потребностей, и в-третьих, добиться того, чтобы ничего в их образе жизни не способствовало развращению стражей» [Reeve 2006: 190–191; см. также: 208–213; Schofield 2006: 137–141]. Говоря современным языком, речь идет об элементарных формах образования, открывающих представителям «третьего сословия» возможность найти каждому свое место на специализированном рынке труда.

На протяжении всего XX в. и вплоть до наших дней продолжается острая дискуссия о преимуществах демократической и элитарной моделей образования, в рамках которой идеологические

предпочтения явно преобладают над научными соображениями и доводами. Так, Петер Слотердайк, комментируя труды Арнольда Гелена, «ученого, которому обычно дают не слишком объясняющую суть дела характеристику, называя самым блестящим — до Никласа Лумана — из признанных консерваторов XX столетия» [Слотердайк 2010: 713], отмечает, что в наши дни «аналитический аппарат зрелой современности самым недвусмысленным образом был поставлен на службу консервативным настроениям и убеждениям, враждебным облегчению человеческой жизни» [Там же: 713].

Этим настроениям способствует и характерное для нашего времени всеобщее разочарование в демократической мифологии. Мифологическая оболочка демократических институтов сама по себе свидетельство преобладания авторитарных стереотипов в общественном сознании и психологии. Следовательно, «современная демократия — это есть, по сути дела, попытка обуздать авторитаризм в области политики» [Крамер, Олстед 2002: 26]. Такого рода попытка вряд ли может быть реализована исключительно с помощью механизмов рационального убеждения с опорой на правовые институты. Позиция Крамера и Олстеда во многом перекликается с неомакиавеллистскими трактовками демократии, к которым весьма сочувственно относился и Реймон Арон. В частности, он отмечал: «Так называемые демократические режимы, как объясняют макиавеллисты, на деле не что иное, как олигархии особого рода — плутократические. Владельцы средств производства прямо или косвенно влияют на тех, кто вершит государственными делами. Итак, очевидный, принимаемый и макиавеллистами факт: *режим, который в каком-либо смысле не был бы олигархическим, немислим*. Сама сущность политики такова, что решения принимаются для всего общества, но не им самим в целом. Решения и не могут приниматься сразу всеми. Народовластие не означает, что вся масса граждан непосредственно принимает решения о государственных финансах или внешней политике. Нелепо сопоставлять современные демократии с идеальными представлениями о неосуществимом режиме, при котором народ правит сам собой. Зато полезно сравнить существующие режимы с возможными. Это в равной мере относится к критике режимов советского типа с позиций макиавеллистов» [Арон 1993: 108–109].

В этом плане вполне актуальным остается фундаментальное сомнение, следующим образом сформулированное Юргеном Хабермасом: «В когнитивном отношении сомнение касается вопроса: возможно ли еще вообще — после полной позитивизации права — секулярное, то есть нерелигиозное или постметафизическое, оправдание политического господства? <...> Даже если устранить это сомнение, все-таки либеральные порядки остаются зависимыми от солидарности признающих их граждан, а ее истоки вследствие “свихнувшейся” секуляризации общества в целом могут иссякнуть» [Хабермас 2011: 97–98]. Поскольку характерные для капиталистических обществ «приватистские мотивационные модели» представляют собой своеобразную смесь из докапиталистических и буржуазных традиций, они «всегда зависели от пограничных культурных условий, которые не могли создавать у самих себя: они паразитировали на уже существующих традициях» [Хабермас 2010: 129].

Подобные размышления постоянно возникают и в дискуссиях по различным аспектам образовательной политики. Например, концепция «неискушенного гражданина», возникшая на рубеже 1960–1970-х годов в условиях всеобщей эйфории по поводу так называемой «делиберативной революции» в Западной Европе, по существу, развивала аргументы, выдвинутые в начале 1940-х годов Й. Шумпетером, подвергавшим сомнению саму возможность реализации классической концепции демократии как не соответствующей человеческой природе и иррациональному характеру повседневного человеческого поведения. В политической сфере, утверждал Шумпетер, образование не дает никаких преимуществ, поскольку чувства ответственности и рационального выбора, которые оно формирует у людей, обычно не выходят за пределы их профессиональных занятий. Наиболее общие политические решения, таким образом, оказываются недоступными как для образованных классов, так и для необразованных филистеров. «Тем самым типичный гражданин опускается на более низкий уровень умственных характеристик, как только вступает в политическую сферу. Он спорит и анализирует при помощи аргументов, которые охотно признал бы ребяческими внутри сферы собственных интеле-

ресов. Он становится вновь примитивным». Поэтому демократическая теория может иметь практическую ценность только в том случае, если она определяет необходимый минимальный уровень участия и предоставляет право принимать основные политические решения компетентным элитам и бюрократии [Schumpeter 1976: 261, 262, 284–285].

Джованни Сартори, весьма сочувственно цитируя приведенные выше пассажи в своей фундаментальной работе «К пересмотру теории демократии», дополняет их следующим кратким комментарием: «Образование в целом, по-видимому, не создает значительно улучшенного [типа] *политически образованной* публики. <...> Даже если каждый имел бы, скажем, пятилетнее университетское образование, существует ли какой-либо резон ожидать от такого населения драматического поворота их интересов к политике? Я думаю, что нет. <...> Позиция Шумпетера предполагает, что политическое поле не является “сферой реальных интересов” типичного гражданина» [Sartori 1987: 106–107]. Такого рода характеристика «неискушенного гражданина» тесно связана со следующей общей оценкой Сартори перспектив эволюции демократических обществ: «Неожиданный элемент тотального господства в наше время состоит в том, что оно может быть наложено не только на общества с традиционно деспотическим правлением (такие как Россия и Китай), но и на общества, возвращенные христианской, либеральной и либерально-демократической традицией и вышедшие из нее» [Sartori 1987: 194].

В целом можно утверждать, что элитарные тенденции в образовательной политике, своеобразно проявляясь в различных культурах, как западных, так и восточных, постоянно демонстрируют наличие в них не только общих элементов, но и общих закономерностей развития. Такая тенденция особенно заметна в тех странах, в которых (скажем, в Японии) система образования в послевоенный период была скопирована с североамериканской модели [Sugimoto 2014: 126; ср: Duke 2009: 5–6; Cultural Hybrids of (Post) Modernism 2016: 9 sq.] Как отмечают, например, редакторы содержательного сборника «Японская молодежь в консервативном элитном обществе», в Японии «еще со старых времен образование слу-

жило стоящим у власти правителям средством обеспечения человеческих ресурсов в процессе национального строительства. Образование для молодежи рассматривалось прежде всего как функция, способствующая надежному обеспечению будущего для в высшей степени необходимых правящих элит. В свою очередь, эгалитарное образование, развивающее человеческий потенциал и способствующее счастью каждого молодого индивида, третирувалось как второстепенное». Глобализация во многом усиливает обозначенные выше тенденции. «Клоняющаяся к упадку национальная экономика и скудный молодежный рынок труда значительно повлияли на культуру и поведение молодежи. <...> Постиндустриализация и постмодернизация привели к тому, что многие молодые японцы сделались материалистичными, индивидуалистичными, равнодушными к политике и уставшими от глобализации. Более того, экономические затруднения, неоконсерватизм и образовательная меритократия усилили социально-экономические различия между бедными слоями трудящихся и относительно небольшим числом быстро преуспевающих людей, многие из которых предназначены для того, чтобы сформировать новые элиты. <...> Именно небольшой процент молодых, прогрессивных сверхпреуспевших индивидов призваны вновь оживить японскую национальную экономику, управляя и руководя по большей части консервативными массами молодежи» [Japanese Youth in the Conservative Elite Society 2014: II–III].

Реализация японского «меритократического проекта» проявилась в том, что в 2006 г. правительство приступило к пересмотру базового закона о всеобщем образовании путем директивного введения сверху системы свободных учебных планов. «Свободное образование является применением концепции неоллиберализма в образовательной сфере. Оно предназначено для того, чтобы предоставить учащимся большую свободу обучения в начальной и средней школах. Образовательная меритократия применяется с целью выделения небольших групп высокоодаренной молодежи, превосходящей остальных в академическом и профессиональном плане» [Japanese Youth in the Conservative Elite Society 2014: 146–147; см. также: Duke 2009: 11 sq.]. Аналогичная тенденция проявлялась и в

сфере высшего образования. «Многие студенты и их родители чрезмерно подчеркивали значение академических “верительных грамот”. Общество было одержимо идеей образовательной меритократии, когда будущие элиты формируются путем отбора на основе дипломов элитных высших школ, продвигавших инициированную консерваторами структуру свободных планов обучения» [Japanese Youth in the Conservative Elite Society 2014: 147; ср.: Sugimoto 2014: 127–129; см. также: Cave 2007: 17 sq.].

Шумпетеровская модель явно превалировала в посткоммунистических процессах с самого начала «бархатных революций» в Центральной и Восточной Европе. В России процесс явно зашел дальше в плане олигархизации политики и уровня манипулятивных технологий. Таким образом, в настоящее время окрашенный в консервативные тона элитизм в самых различных формах — от олигархической до социально-манипулятивной (Шумпетер) — можно признать общей тенденцией как самой образовательной политики, так и дискуссий о ней.

Литература и источники

- Арон Р.* Демократия и тоталитаризм. М.: Текст, 1993.
- Гуторов В.А.* Античная социальная утопия. Вопросы истории и теории. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
- Крамер Д., Олстед Д.* Маски авторитарности. Очерки о гуру. М.: Прогресс-Традиция, 2002.
- Слотердайк П.* Сферы. Плюральная сферология. Т. III. Пена / пер. с нем. К. Лощевского. СПб.: Наука, 2010.
- Хабермас Ю.* Проблема легитимации позднего капитализма. М.: Праксис, 2010.
- Хабермас Ю.* Между натурализмом и религией. Философские статьи. М.: Весь мир, 2011.
- Adler M.J.* Haves Without Have-Nots: Essays for the 21st Century on Democracy and Socialism. N. Y.: Macmillan Publishing Company, 1991.
- Bodeus R.* The Political Dimensions of Aristotle's *Ethics*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- Cave P.* Primary School in Japan. Self, Individuality and Learning in Elementary Education. L.; N.Y.: Routledge, 2007.

Cookson P.W., Persell C.H. Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools. N.Y.: Basic Books, 1985.

Critical Perspectives on Educational Leadership / ed. by J. Smyth. N.Y.; L.: Routledge-Falmer, 1989.

Courtois A. Elite Schooling and Social Inequality: Privilege and Power in Ireland's Top Private Schools. L.: Palgrave Macmillan, 2018.

Cultural Hybrids of (Post)Modernism. Japanese and Western Literature, Art and Philosophy / ed. by M.J. Álvarez-Faedo, A. Monnickendam, B. Penas-Ibáñez. Bern etc: Peter Lang, 2016.

Duke B. The History of Modern Japanese Education. Constructing the National School System, 1872–1890. New Brunswick; New Jersey; L.: Rutgers University Press, 2009.

Elites and Democratic Development in Russia / ed. by A. Steen, V. Gel'man. L.; N.Y.: Routledge, 2008.

Havelock E.A. Preface to Plato. Cambridge, Massachusetts, L.: The Belknap Press of Harvard University Press, 1963.

Japanese Youth in the Conservative Elite Society. Essays on the Liberal Young Super-Achievers / ed. by H. Itoh, B. Bernier. Lewiston; Lampeter: The Edwin Mellen Press, 2014.

Lord C. Education and Culture in the Political Thought of Aristotle. Ithaca; L.: Cornell University Press, 1982.

Mills C.W. The Power Elite. L.: Oxford University Press, 1956.

Reeve C.D.C. Philosopher-Kings. The Argument of Plato's Republic. Indianapolis; Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 2006.

Sartori G. The Theory of Democracy Revisited. Chatam; New Jersey: Chatam House Publishers, Inc., 1987.

Schofield M. Plato. Political Philosophy. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Schumpeter J.A. Capitalism, Socialism and Democracy. N.Y.: Harper Torchbooks, 1976.

Scruton R. The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought. 3rd edn. Houndmills; N.Y.: Palgrave Macmillan, 2007.

Smith K.B. The Ideology of Education. *The Commonwealth, the Market, and America's Schools.* Albany: State University of New York Press, 2003.

Sugimoto Y. An Introduction to Japanese Society. Fourth Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ELITES AND EDUCATION: AN EXPERIENCE OF POLITICAL AND THEORETICAL ANALYSIS

V. Gutorov

Abstract. *The aim of the article is to highlight and discuss some trends in contemporary discussions regarding the theoretical principles and paradigms of the formation of elite models of education in modern Western countries. One of the most noticeable features of modern scientific discourse is that the interrelation of concepts of elite politics with theoretical problems of education, which is well viewed in historical terms and firmly fixed in political philosophy, however, does not always become the object of attention of scientists. Until recently, scientists and politicians rarely paid attention to the problem of how influential social groups provide themselves with institutional and practical advantages in the field of education. The lack of any pronounced interest in problems of social inequality among education specialists was characteristic both for Western and Russian political science, especially in those segments that were associated with various issues of the “transition to democracy” of the former socialist countries. The very essential fact is that the reflections on elites and education, at least from the second half of the twentieth century and up to our days, are mostly marked by deep skepticism regarding the ability of political leaders and public institutions to implement educational reforms. The reasons for the skepticism of scientists and political analysts are diverse and constantly vary depending on their philosophical, ethical and “culture-oriented” preferences. For example, a sharp debate about the advantages of both the democratic and elitist models of education continues within which, up to the present day, ideological preferences clearly prevail over scientific considerations and arguments. In general, it can be argued that elite trends in educational policy are very peculiar in various cultures, both Western and Eastern. Nevertheless, they constantly demonstrate not only common elements, but also general patterns of development. This trend is particularly evident in those countries in which, as, for example, in Japan, the educational system in the post-war period was copied from the North American model.*

Keywords: *elites, education, politics, democracy, capitalism, state, disciplinary education, rationality, autonomy, liberalism, socialism, conservatism, values, indoctrination, ethics, hierarchy.*

References

Adler M. J. *Haves Without Have-Nots: Essays for the 21st Century on Democracy and Socialism*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

Aron R. Demokratsija i totalitarizam [*Democracy and Totalitarianism*]. Transl. from French to Russian. Moscow: Tekst, 1993. (In Russian)

Bodeus R. *The Political Dimensions of Aristotle's Ethics*. Albany: State University of New York Press, 1993.

Cave P. *Primary School in Japan. Self, Individuality and Learning in Elementary Education*. London; New York: Routledge, 2007.

Cookson P. W., Persell C. H. *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books, 1985.

Critical Perspectives on Educational Leadership. Ed. by J. Smyth. New York; London: Routledge-Falmer, 1989.

Courtois A. *Elite Schooling and Social Inequality: Privilege and Power in Ireland's Top Private Schools*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

Cultural Hybrids of (Post)Modernism. Japanese and Western Literature, Art and Philosophy. Ed. by M.J. Álvarez-Faedo, A. Monnickendam, B. Penas-Ibáñez. Bern etc: Peter Lang, 2016.

Duke B. *The History of Modern Japanese Education. Constructing the National School System, 1872-1890*. New Brunswick, New Jersey; London: Rutgers University Press, 2009.

Elites and Democratic Development in Russia. Ed. by A. Steen, V. Gel'man. London; New York: Routledge, 2008.

Gutorov V.A. Antichnaja sotsial'naja utopija. Voprosy istorii i teorii [*Ancient Social Utopia. Questions of History and Theory*]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo Universiteta, 1989. (In Russian)

Habermas Y. Problema legitimatsiji pozdnego kapitalizma [*The Problem of Legitimation of the Late Capitalism*]. Transl. from German to Russian. Moscow: Praksis, 2010. (In Russian)

Habermas Y. Mezdu naturalizmom i religijej. Filosofskije stat'ji [*Between Naturalism and Religion. Philosophical Articles*]. Transl. from German to Russian. Moscow: Ves' Mir, 2011. (In Russian)

Havelock E. A. *Preface to Plato*. Cambridge, Massachusetts; London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1963.

Japanese Youth in the Conservative Elite Society. Essays on the Liberal Young Super-Achievers. Ed. by H. Itoh, B. Bernier. Lewiston; Lampeter: The Edwin Mellen Press, 2014.

Kramer D., Olsted D. Maski avtoritarnosti [*The Guru Papers: Masks of Authoritarian Power*]. Transl. from English to Russian. Moscow: Progress-Traditsija, 2002. (In Russian)

Lord C. *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*. Ithaca; London: Cornell University Press, 1982.

Mills C. W. *The Power Elite*. London: Oxford University Press, 1956.

Reeve C.D.C. *Philosopher-Kings. The Argument of Plato's Republic*. Indianapolis; Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 2006.

Sartori G. *The Theory of Democracy Revisited*. Chatam; New Jersey: Chatam House Publishers, Inc., 1987.

Schofield M. *Plato. Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Schumpeter J.A. *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper Torchbooks, 1976.

Scruton R. *The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought*. 3rd Edition. Houndmills; New York: Palgrave Macmillan, 2007

Sloterdaik P. Sfery. Plyral'naja sferologija. T. III. Pena [*Spheres Plural Spherology. Vol. III. Foams*]. Transl. from German to Russian. Moscow: Nauka, 2010. (In Russian)

Smith K. B. *The Ideology of Education. The Commonwealth, the Market, and America's Schools*. Albany: State University of New York Press, 2003.

Sugimoto Y. *An Introduction to Japanese Society. Fourth Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.