Мюррей Н. Ротбард

ОБРАЗОВАНИЕ, ДОБРОВОЛЬНОЕ И ПРИНУДИТЕЛЬНОЕ

Education: Free and Compulsory

Перевод с английского
Михаил Парфенюк

Под редакцией
Мария Шевырёва

Оригинальное произведение

Murray N. Rothbard
Education: Free and Compulsory

Источник оригинального текста: Mises Institute, 1999

Перевод на русский язык, 2026

Публикуется с разрешения Mises Institute

Предисловие **3**
Образование ребёнка **5**
Формальное обучение 6
Человеческое разнообразие и индивидуальное обучение 7
Родитель или государство 11
Объединение детей 14
Обязательное образование против добровольного 14
Примечания 17
Обязательное образование в Европе **19**
Происхождение государственного образования 19
Пруссия 23
Франция 26
Другие страны 27
Англия 28
Фашизм, нацизм и коммунизм 30
Примечания 31
Принудительное образование в Соединённых Штатах **33**
Развитие системы обязательного образования 33
Аргументы за и против принудительного образования 36
Цели государственных школ: движение просветителей 38
Прогрессивное образование и текущее положение дел 45
Примечания 47
Об авторе **49**

Предисловие

Главной заботой социальной теории и политики в третьем тысячелетии должно стать фундаментальное переосмысление роли государства в отношениях с людьми, семьями и сообществами. Необходимо переосмыслить средства, методы и институты, наиболее подходящие для образования ребёнка.

Серьёзный дисбаланс между семьёй и государством срочно требует исправления. Этот дисбаланс выражается в том, что государство имеет больше власти, чем родители ребёнка, при выборе образовательной среды, подходящей для воспитания и развития личности.

На карту поставлено само понятие того, как должен развиваться человек и что вообще значит быть человеком. Должны ли бюрократии определять, чему, как и когда будут учить наших детей с колыбели? Кто будет этим заниматься? Или люди могут сами решать, что соответствует их интересам, согласовывая свои поступки с общественным благом?

Эту же проблему в ином варианте прекрасно сформулировал Мюррей Н. Ротбард в своём великолепном манифесте: должно ли образование быть свободным от влияния институтов или же оно должно кем-то финансироваться и контролироваться? Этот старый вопрос, ведущий нас к истокам политической философии, становится всё более актуальным на фоне роста насилия и морального упадка в государственных образовательных учреждениях.

Решение о том, что правительство, а не семья, несёт основную ответственность за образование ребёнка, может на первый взгляд показаться лишь небольшой уступкой. Но, как мы увидели в XX веке, нелегко или почти невозможно обуздать политическую власть, когда она получает контроль над школьным образованием. С начала 1930-х годов, когда федеральное и региональное правительства начали активнее участвовать в образовании, контроль за ним стал лишь более централизованным.

Например, в год моего рождения, а это 1932-й, в Соединённых Штатах было 128 тысяч школьных округов, а сегодня их менее 15 тысяч. Решения о сокращении школьных округов и централизации образовательного процесса принимались на фоне увеличения количества учащихся почти вдвое. При этом качество образования лишь снижалось, несмотря на сотни миллиардов долларов, взятых у налогоплательщиков и потраченных местными и федеральными правительствами на эту сферу.

Более того, как и предсказывал Ротбард почти тридцать лет назад, образовательные учреждения всё чаще навязывают политизированные, стандартизированные, универсальные учебные программы, которые не учитывают сильные и слабые стороны человека. Ротбард верно заметил, что школы используются для навязывания актуальной политической повестки, которая направлена на укрепление позиций действующей власти. Ещё задолго до поразительного роста популярности домашнего обучения он утверждал, что индивидуальное обучение под наблюдением родителей — наилучший вариант развития ребёнка.

В национальной культуре США проблема образования по-прежнему имеет политический окрас — вероятно, поляризация мнений по этому вопросу будет усиливаться вместе с ростом политического контроля за этой сферой. Действительно, на протяжении столетий политический контроль за образованием порождал социальные конфликты и даже приводил к гражданским войнам и революциям. Я верю, что стоит переосмыслить нынешнюю систему образования в соответствии с идеями профессора Ротбарда.

Несмотря на все разговоры о реформе образования, которые ведутся десятилетиями, настоящая дискуссия на этот счёт ещё не началась — в первую очередь потому что тематические границы этого обсуждения были слишком узкими. Благодаря Ротбарду, который радикально и всеобъемлюще переосмыслил структуру образовательных институтов, мы можем выйти из ступора и провести реформы, необходимые как никогда.

Кевин Райан
Заслуженный профессор образования
Директор Центра развития этики и характера
Бостонский университет

Образование ребёнка

Каждый младенец приходит в мир лишённым способностей, свойственных взрослому человеку. Речь здесь идёт не о возможности видеть, передвигаться, самостоятельно питаться и т. д. Прежде всего, ребёнок лишён способности рассуждать — способности, которая отличает человека от животных, — и других не менее важных умений. Ключевое отличие младенца от других животных заключается в том, что эти способности, в частности способность рассуждать, потенциально заложены в нём. Процесс взросления — это процесс развития способностей ребёнка. Будучи беспомощным и недееспособным, в отличие от большинства новорождённых животных, младенец растёт, превращаясь в полноценного взрослого человека.

Физическую составляющую взросления довольно легко переоценить — во многом это происходит потому, что физические изменения заметны невооружённым глазом: ребёнок растёт, набирает вес, учится ходить и говорить. Всё это можно рассматривать изолированно: как физическую и мышечную активность. Однако наиболее значимая часть взросления — развитие умственных способностей. Развиваясь интеллектуально, ребёнок приобретает знания не только об окружающем мире, но и о себе самом. Успех в процессе обучения ходьбе или языку зависит от умственных способностей ребёнка приобретать эти знания и использовать их. По мере того как ребёнок использует свой разум и тело, его умственные и физические способности растут, давая импульс к дальнейшему развитию. Так ребёнок узнаёт об окружающем мире, других детях, взрослых, а также о своих интеллектуальных и физических возможностях.

Каждый ребёнок, приходя в мир, попадает в определённую среду. Эта среда состоит из вещей, созданных природой или человеком, и людей, с которыми он контактирует разными способами. Именно в этой среде развиваются его способности. Его разум формирует суждения о людях, взаимоотношениях с ними и с миром в целом; разум раскрывает ребёнку его желания и физические возможности. Таким образом, растущий ребёнок, взаимодействуя с окружающим миром, ставит цели и находит средства для их достижения. Цели определяются его характером, моральным представлением о благе и эстетическими вкусами; а методы их достижения — его знанием о том, что подходит для той или иной цели. Эти знания, в которые он искренне верит, были приобретены при помощи умственных способностей, собственного и чужого опыта, а также логического мышления. К тому времени, когда он станет взрослым, он максимально разовьёт свои способности — настолько, насколько это было возможно, — и приобретёт определённый набор ценностей, принципов и знаний.

Этот процесс взросления и развития личности как раз и называется образованием. Очевидно, что любая активность человека в детстве — это и есть образовательный процесс; всё время ребёнка, кроме периода сна, тратится на его обучение в той или иной форме [1]. Поэтому абсурдно ограничивать термин «образование» формальным — школьным или университетским — обучением. Ребёнок формирует представления о других людях, их желаниях и поступках, о мире и законах природы, а также о своих собственных целях и способах их достижения. Он также формирует представления о природе

человека и о том, как действовать в соответствии с этой природой, а также учится самостоятельно ставить перед собой цели. Это непрерывный процесс развития, а формальное обучение — лишь его малая часть.

По сути, каждый человек является «самоучкой». Одно лишь окружение человека, физическое или социальное, не «определяет» идеи и знания, которые он приобретёт ко взрослому возрасту. Главной особенностью человеческой природы является то, что основополагающие взгляды и ценности индивида, которые будут с ним всю жизнь, формируются им самим. Другие люди могут влиять на процесс их формирования, но никто не может предопределить их.

Формальное обучение

Если процесс образования происходит непрерывно, поскольку он является неотъемлемой частью жизни ребёнка, для чего требуется формальное обучение? Потребность в нём связана с тем, что способности ребёнка носят потенциальный характер. При этом для их развития ему нужны опыт и подходящие условия. Очевидно, что в большинстве случаев для развития способностей ребёнку не требуется систематическое формальное обучение. Так, для развития физических способностей ему нужно только пространство для действий. Если предоставить ребёнку еду и кров, его тело будет развиваться само. Его отношения с другими людьми — членами семьи и всеми остальными — будут развиваться спонтанно в процессе взросления. Во всех этих вопросах ребёнок будет самопроизвольно оттачивать свои способности, взаимодействуя с окружающим миром. Необходимые навыки поведения ему можно привить и без формального обучения.

Однако есть сфера, где для получения необходимых знаний недостаточно опыта и наставлений близких. Это область формального обучения, интеллектуальных знаний. Этот тип знаний выходит за рамки повседневной жизни и требует от ребёнка гораздо больших интеллектуальных усилий. Такие знания приобретаются при помощи наблюдений и логического мышления, на их усвоение требуется много времени. При этом сам процесс обучения должен быть систематизированным и последовательным, чтобы позволить соединить разрозненные знания в единую систему.

Ребёнок, лишённый наблюдательности и рассудительности, не сможет получить эти знания самостоятельно, без посторонней помощи. Ему нужны объяснения от учителя или информация из книг, а в некоторых случаях — и то и другое. Преимущество книги в том, что она может объяснить материал полно и систематизировано. Преимущество учителя — в том, что в дополнение к знаниям из книги он имеет дело с ребёнком напрямую и может объяснить неясные ему моменты. Как правило, сочетание книги и учителя является наилучшим вариантом для формального обучения.

Таким образом, формальное обучение предполагает определённый базовый набор знаний. Во-первых, необходимо научиться читать — это позволит приобретать новые знания в будущем и поспособствует усвоению орфографии и грамматики. Следующий мощный толчок в интеллектуальном развитии ребёнка состоит в том, чтобы научиться писать. После усвоения этих навыков обучение продолжится: чтение будет помогать в изучении физических законов

мира (естественные науки), развития человечества (история, география), «моральных наук» о поведении человека (экономика, политика, философия, психология) и в творческом исследовании внутреннего мира человека (литература). Навык письма будет использоваться для подготовки эссе по этим предметам. Третий базовый инструмент — арифметика, начинающаяся с простых чисел и ведущая к более сложным разделам математики. И здесь чтение имеет первостепенное значение, а знание алфавита позволит разобраться в математических символах.

Сейчас стало модным пренебрежительно относиться к этим «трём китам» обучения, но очевидно, что эти базовые навыки имеют огромное значение. Чем раньше ребёнок их освоит, тем скорее он сможет начать знакомиться со знаниями, составляющими великое наследие человеческой цивилизации. Умение читать, писать и считать — это ключи, которые открывают двери к знанию всего мира и развитию умственных способностей ребёнка. Очевидно, что единственная польза формального обучения состоит в систематическом приобретении этих знаний. Также ясно, что нет необходимости в формальном обучении тому, как играть, ладить с группой или выбирать стоматолога, нет нужды так обучаться и множеству других подобных «предметов», зачем-то предоставляемых современным образованием. И поскольку нет необходимости в формальном обучении физиологическим способностям и другим произвольным дисциплинам, нет необходимости и в обучении физкультуре или уроках рисования пальцами [2].

Человеческое разнообразие и индивидуальное обучение

Огромное разнообразие среди людей — одна из самых важных характеристик человечества. Безусловно, существуют некоторые общие физические и умственные черты, характерные для всех [3]. Однако, по сравнению с любым другим биологическим видом, межличностные различия у людей выражены гораздо ярче. Уникальны не только отпечатки пальцев, но и личность каждого из нас. Вкусы, интересы и способности каждого человека уникальны. Деятельность животных обычно носит рутинный и инстинктивный характер, являясь однородной и однообразной. Люди же, несмотря на сходство целей, ценностей и взаимное влияние друг на друга, проявляют индивидуальность. Развитие индивидуального многообразия является одновременно и причиной, и следствием прогресса цивилизации. По мере её развития возникает всё больше возможностей для совершенствования человеческих суждений и вкусов, что ведёт к накоплению знаний и прогрессу, которые, в свою очередь, способствуют дальнейшему развитию цивилизованности общества. Более того, именно разнообразие индивидуальных интересов и талантов позволяет усиливаться специализации и разделению труда, от которых зависит экономическая деятельность. Как выразился преподобный Джордж Харрис:

> Дикость — это единообразие. Основные различия — пол, возраст, размер и сила. Дикари мыслят одинаково или не мыслят вовсе, и поэтому их речь состоит из простейших выражений. Среди дикарей нет места разнообразию. Следующая стадия развития, которая называется варварством, отмечена большим разнообразием. Возрастает степень разделения труда, происходит обмен новыми идеями, а культура

> обогащается интеллектуально и эстетически. Высшая стадия развития человека, называемая цивилизацией, характеризуется наибольшей степенью разнообразия. Увеличивается число технических, коммерческих, образовательных, научных, политических и художественных профессий. Рудиментарным обществам свойственно подобие равенства; развитым обществам — неравенство, которое как раз и означает разнообразие. Чем ниже ступень развития, тем больше однообразия, тем больше сходства между людьми; чем выше — тем больше между ними различий. Кажется, что приближение к равенству — это возвращение к дикости, а разнообразие и следующее за ним неравенство — это продвижение к более высокой цивилизации...

Каждый шаг в сторону усложнения цивилизации усиливает значение человеческого фактора, который в определённом смысле является уникальной чертой развития общества. Таким образом, прогресс цивилизации — это увеличение разнообразия среди индивидов. Он сопровождается накоплением изобретений, произведений искусства, новых знаний и более широким применением моральных принципов [4].

С развитием цивилизации и ростом индивидуального разнообразия жизненный опыт людей становится всё менее похожим, и степень их равенства, соответственно, уменьшается. Только роботы на конвейере могут считаться полностью равными, поскольку они идентичны по всем техническим характеристикам. Чем меньше общих признаков у двух организмов, тем сильнее проявляется их неравенство. Таким образом, цивилизованные люди неравны по большинству своих личностных качеств. Однако само по себе это неравенство во вкусах, способностях и характерах не обязательно является чем-то плохим; оно лишь отражает масштаб человеческого разнообразия.

Очевидно, что всеобщий энтузиазм по поводу равенства носит антигуманный характер. Он ведёт к подавлению индивидуальности, разнообразия и самой цивилизации, плавно возвращая нас к варварству. Поскольку способности и интересы у людей разные, попытки сделать индивидов равными во всех или в большинстве отношений неизбежно приводят к обеднению личности. Такое стремление противоречит развитию таланта, гения, многообразия и силы человеческого разума. Отрицая сами основы человеческой жизни и развития, кредо равенства и единообразия фактически представляет собой кредо смерти и разрушения.

Однако существует аспект, в котором равенство между людьми разумно и полезно. Каждый человек должен обладать максимально возможной свободой для развития своих способностей и личности. Чтобы пользоваться этой свободой, он должен быть защищён от насилия. Насилие способно лишь подавлять и разрушать личность, поскольку разум и творчество не могут полноценно функционировать в атмосфере принуждения. Равная защита каждого человека от насилия и будет тем самым равенством, которое позволит ему в полной мере раскрыть свой потенциал.

Поскольку каждый человек — уникальная личность, ясно, что наилучший вариант обучения для него — тот, который соответствует его особенностям. Каждый ребёнок обладает разными интеллектуальными способностями, навыками и интересами. Поэтому оптимальный темп обучения, методы

передачи знаний и затраченное на занятия время для каждого будет разным. Одному ребёнку может подойти интенсивный курс арифметики три раза в неделю с последующим аналогичным курсом по чтению через шесть месяцев; для другого будет достаточно более короткого курса; а третьему может потребоваться продолжительный курс по чтению. При наличии формальных, систематических курсов существует бесчисленное множество вариантов и комбинаций, которые могут наилучшим образом соответствовать потребностям каждого ребёнка.

Очевидно, что оптимальный метод обучения это индивидуальные занятия. Когда учитель работает с одним учеником, это позволяет раскрыть способности обучающегося в полной мере. Традиционная школа, где учитель обучает сразу большую группу детей, крайне неполноценна. Каждый ребёнок уникален по своим интересам и способностям, однако учитель, который преподаёт группе, не может подстроиться под каждого. Это, в свою очередь, приводит к унификации процесса обучения. Независимо от того, каким методом и в каком темпе происходит обучение, учитель вынужден подгонять каждого ребёнка под единый стандарт, что фактически будет насилием над его индивидуальностью. По сути такой подход действует по принципу всех под одну гребёнку.

Что же тогда говорить о законах, регламентирующих сферу образования? В западном мире они действуют повсеместно. Там, где разрешены частные школы, такие заведения обязаны соответствовать стандартам, которые установило правительство. Несправедливость навязывания единых стандартов при этом очевидна. Какие-то дети менее интеллектуально одарены и нуждаются в медленном темпе обучения, в то время как способным детям требуется ускоренный темп для полноценного развития. Многие ученики демонстрируют высокие способности к одному предмету и низкие к другому. Им, безусловно, нужно позволить изучать те дисциплины, к которым они предрасположены, а от тех, к которым у них способностей нет, наоборот следует отказаться. Какими бы стандартами ни руководствовалось правительство в сфере образования, они негативно влияют на всех: как на наименее одарённых, неспособных усвоить предписанный материал, так и на учеников со способностями в разных областях, а также на весьма талантливых детей, чьи интеллектуальные возможности позволяют изучать материал на продвинутом уровне, однако несмотря на это они вынуждены следовать универсальной школьной программе. Любой темп, задаваемый учителем на уроке, оказывается неподходящим для большинства: как для отстающих, не успевающих за программой, так и для способных детей, теряющих интерес к учёбе и драгоценные возможности для развития своего потенциала.

Очевидно, что самая серьёзная несправедливость в существующей образовательной системе — это запрет родителям обучать своих детей. При этом родительское обучение будет наиболее оптимальным вариантом. Во-первых, оно предполагает индивидуальный подход — учитель работает наедине с ребёнком, ориентируясь на его способности и интересы. Во-вторых, кто может знать о способностях и характере ребёнка лучше, чем его собственные родители? Ежедневное общение и любовь к детям делают родителей уникальными специалистами, способными обеспечить необходимое обучение. При таком подходе учитываются индивидуальные особенности ребёнка. Никто не обладает такой квалификацией, как родитель, чтобы знать,

сколько и в каком темпе следует обучать ребёнка, какой подход к нему применить и т.д.

Почти все родители обладают достаточной квалификацией для обучения своих детей, особенно по предметам начальной школы. Те, кто не обладает такой квалификацией, могут прибегнуть к помощи репетиторов. Кроме того, их можно нанять, если у родителей нет времени для занятий. Вопрос о том, должны ли родители сами заниматься обучением или следует поручить это репетитору, лучше оставить на их усмотрение. Даже с репетитором родители могут отслеживать прогресс ребёнка, оценивать влияние обучения на его развитие и т.д.

В дополнение к обучению и наставничеству родители могут отправлять детей в частные школы. Однако этот вариант не так хорош, поскольку он исключает возможность индивидуального подхода к ребёнку. В таких школах классы состоят из большого количества учеников, время занятий заранее регламентировано, а система оценок стандартизирована. Школы предпочитают индивидуальному обучению по экономической причине: стоимость частных занятий слишком высока для большинства семей. Поэтому родителям приходится прибегать к единственному доступному на практике варианту — обучению детей в группах, когда один учитель преподаёт многим одновременно. Очевидно, что даже частные школы будут менее предпочтительным вариантом по сравнению с индивидуальным обучением. Какой бы темп ни задал учитель, многие дети неизбежно окажутся в невыгодном положении. Если государство навязывает частным школам обязательные стандарты, оно совершает ещё более тяжкое преступление по отношению к детям. Без государственного контроля родители, зная и любя своего ребёнка, могли бы выбрать наиболее подходящий метод для его обучения, который они могут себе позволить. При найме репетитора они отдали бы предпочтение наиболее квалифицированному специалисту, а при выборе частной школы — той, которая наилучшим образом соответствует потребностям их ребёнка. Преимущество свободного развития частных школ заключается в том, что на свободном рынке обязательно появится широкий спектр учреждений, ориентированных на различные категории учеников. Будут создаваться школы для одарённых, для учеников со средними способностями, для тех, кто испытывает трудности в обучении в целом, а также для детей, проявляющих способности сразу по нескольким предметам или наоборот для тех, чьи успехи ограничиваются узким спектром дисциплин. Однако если государство устанавливает стандарты, в рамках которых не может существовать школ, где, например, не преподают арифметику, это означает, что дети, не склонные к изучению этой дисциплины, но талантливые в других областях, будут вынуждены напрасно страдать на уроках арифметики, которые на деле им не нужны. Таким образом, навязывая единые стандарты, государство грубо нарушает естественное разнообразие человеческих предпочтений и способностей.

Государственные законы об образовании не только препятствуют развитию частных школ, которые подстраивались бы под потребности разных групп детей, но и мешают тому, чтобы обучением ребёнка занимались его родители — то есть те, кто для этого подходит больше всего. В результате детей, чьи способности к обучению довольно низки либо же вообще равны нулю, насильно отправляют в общие школы. У многих таких детей есть отклонения

— они совершенно не восприимчивы к обучению, а их способности к рассуждению оставляют желать лучшего. Заставлять таких детей учиться в общих школах, как это делает государство, значит совершать преступление по отношению к ним. Не обладая нужными навыками для усвоения школьных предметов, эти дети вынуждены сидеть и терпеть страдания, пока остальные учатся, а наиболее способные из их одноклассников даже замедляют своё развитие, чтобы соответствовать темпу остальных. В итоге школьное образование оказывается почти бесполезным для детей с низкими способностями к обучению, при этом драгоценные часы их жизни тратятся впустую из-за государственного указа. Если это время потратить на что-то более простое, конкретное — на получение такого опыта, который эти дети могли бы лучше усвоить, — они бы, без сомнения, выросли более здоровыми личностями. Однако вместо этого государство принуждает их посещать школу и тратить десять лет своей жизни на занятия, к которым у них нет ни интереса, ни способностей. Это, безусловно, деформирует их личность.

Родитель или государство

Ключевой вопрос дискуссии об образовании сводится к тому, кто именно несёт ответственность за ребёнка — его родители или государство? Очевидно, что после рождения ребёнок долгое время беспомощен, он ещё не может самостоятельно обеспечивать своё существование — такая возможность у него появится гораздо позже. А пока он не развился должным образом, он нуждается в опеке. Обеспечить должную заботу о ребёнке — сложная и ответственная задача. С раннего детства, когда ребёнок полностью зависит от взрослых, он должен постепенно вырасти и стать независимым человеком. Вопрос заключается в том, под чьим надзором и контролем это должно происходить — его родителей или государства? Здесь не существует промежуточного варианта: контроль за ребёнком должна осуществлять одна из сторон, и никто не предполагает, что какая-либо третья сторона может вмешаться, забрать ребёнка себе и воспитывать его.

Очевидно, что, согласно природе, ответственность за ребёнка несут его родители. Именно они дали ему жизнь, и между ними существует глубочайшая связь, какую только можно представить между людьми. Родители заинтересованы в ребёнке как в личности и, весьма вероятно, хорошо знакомы с его потребностями и характером. Наконец, если мы верим в свободное общество, где каждый принадлежит самому себе и несёт ответственность за то, что создаёт и развивает, то очевидно, что его собственный ребёнок — один из самых ценных плодов его жизни — также находится под его контролем.

Единственной логически последовательной альтернативой естественному праву родителей заботиться о своём ребёнке является изъятие младенца и его воспитание под полным государственным контролем. Любому стороннику свободы это покажется поистине чудовищным. Во-первых, это означает грубое нарушение прав родителей — любимое дитя отнимается у них и передаётся во власть посторонних. Во-вторых, нарушаются и права самого ребёнка, который оказывается в подчинении безличной государственной системе, лишённой любви и понимания его индивидуальности. Более того — и это принципиально важно — чтобы каждый человек развился должным образом и смог реализовать свой потенциал, ему необходима свобода. Как мы уже установили,

именно свобода от насилия нужна для развития разума и становления личности. Однако государство основано на насилии и принуждении. Именно эта черта отличает его от других людей и объединений, поскольку только государство обладает законной монополией на применение силы. Оно издаёт указы, нарушение которых грозит тюрьмой или даже смертной казнью. Если ребёнок будет расти в таких условиях, то возникает закономерный вопрос: какое вообще развитие возможно под опекой такого института?

Кроме того, государство неизбежно стремится к единообразию. Единообразие не только свойственно бюрократии и проще в организации, но и почти неизбежно там, где коллективизм вытеснил индивидуализм. Когда индивидуальную собственность заменяет государственная, принцип коллективизма неизбежно будет доминировать и в сфере образования. Прежде всего будут воспитывать послушание государству. Такой произвол не соответствует духу человека, которому для развития нужна свобода.

Государство неизбежно навязывает почтение к деспотизму и другим формам контроля над человеком. В итоге вместо человеческого разнообразия и независимых личностей мы получим целое поколение покорных государству людей, которые подобны овцам, следующим за своим пастухом. Такие люди не смогут жить полноценной жизнью.

Вы можете возразить, что ещё никому не удалось реализовать подобного кошмара. Даже СССР не дошёл до навязывания такого «коммунизма для детей», хотя и сделал многое для борьбы со свободой. Однако контроль над детьми в сфере образования — логичная цель для этатистов. По сути вопрос, который мы обозначили ранее, сводится к выбору между свободным обществом, где о потомстве заботятся родители, и деспотизмом с государственным контролем над детьми. Давайте посмотрим, как исторически развивалось государственное вмешательство в сферу воспитания. Америка изначально опиралась преимущественно на полностью частные школы и учебные заведения, финансируемые за счёт пожертвований. Затем, в XIX веке, постепенно начала развиваться идея государственного образования: всех обязали посещать государственные школы, а частные учебные заведения стали обвинять в сеянии раздора. В конце концов контроль за образованием ещё больше ужесточили — детей стали заставлять ходить в государственные школы, а частным заведениям навязали внешние стандарты. В это же время домашнее обучение начали активно порицать. Таким образом государство боролось с родителями за контроль над их детьми.

Ситуация усугубилась не только из-за усиления государственного контроля за сферой образования, но и за счёт пропаганды равенства. В результате детей стали считать равными друг другу, применяя к ним одинаковые подходы и стандарты в обучении во имя единообразия. Раньше преподаватели подстраивались под учеников исходя из среднего интеллектуального уровня в классе, но поскольку это ущемляло менее способных, во имя равенства и демократии планку опустили ещё ниже: теперь методика обучения всё больше подстраивается под отстающих.

С тех пор, как государство начало контролировать сферу образования, мы видим, что оно стремится к подавлению, а не к развитию полноценной личности. Государственный подход опирается на принуждение,

образовательный процесс подстраивается под наименее способных учеников, а в некоторых случаях отрицается даже сама идея формального образования. Вместо этого учащимся прививают послушание государству и коллективу, а также отказ от самостоятельности, обесценивая при этом интеллектуальное развитие. Именно стремление государства и его приспешников к власти лежит в основе современных образовательных догм — таких как «воспитание целостной личности» и превращение школы в имитацию жизни, где ребёнок должен играть, адаптироваться к группе и «вливаться» в коллектив. Современные школы отказались от функции формального преподавания в пользу воспитания личности ради абстрактного равенства и максимального вытеснения роли родителей из образования. Поскольку никто не согласится передать своих сыновей и дочерей в собственность государства — подобной «коммунизации» детей мы не видели даже в СССР — очевидно, что государственный контроль над воспитанием должен вводиться аккуратно и незаметно.

Для любого, кто ценит человеческую жизнь, стремится к развитию личности и хочет жить в обществе, основанном на свободе, выбор между родительским попечением и государственным контролем над детьми очевиден.

Означает ли это, что государство вовсе не должно вмешиваться в отношения между родителями и ребёнком? А что, если родители проявляют агрессию или калечат ребёнка — должны ли мы это терпеть? Если нет, то где провести границу допустимого вмешательства? На самом деле провести её довольно просто: государство должно ограничиться своей основной функцией — то есть защитой человека от агрессивного насилия со стороны других. Это касается и детей, так как они — будущие взрослые и свободные личности. Обычная неспособность воспитать ребёнка не является основанием для государственных санкций. Простое нежелание или неспособность «воспитывать» ребёнка, а точнее — обучать его, ни в коей мере не может служить основанием для государственного вмешательства. Границы вмешательства была чётко сформулированы Гербертом Спенсером:

> Никакие основания для [государственного] вмешательства не могут оправданы до тех пор, пока не будут нарушены права детей. При этом их права нельзя считать нарушенными только из-за пренебрежения их образованием. Ибо то, что мы называем правами, — это лишь часть общей свободы действий; и нарушением прав может считаться только то, что действительно уменьшает эту свободу, отсекая ранее существовавшую возможность стремиться к желаемому. Но родитель, пренебрегающий образованием ребёнка, этого не делает. Свобода действовать остаётся нетронутой. Пренебрежение обучением никоим образом не лишает ребёнка свободы совершать поступки наилучшим образом, на который он способен, и эта свобода — всё, чего требует справедливость. Следует помнить, что всякая агрессия, всякое нарушение прав — это обязательно активное действие; в то время как любое пренебрежение — исключительно пассивно. Следовательно, каким бы неправильным ни было неисполнение родительских обязанностей, оно не является нарушением закона равной свободы и, следовательно, не должно служить основанием для государственного вмешательства [5].

Объединение детей

Ещё один весомый аргумент против обязательного образования, который обычно упускают из виду, заключается в следующем: если обучение является обязательным, а родитель не может позволить себе отправить ребёнка в частную школу или нанять репетитора и при этом ему не разрешено обучать ребёнка самостоятельно, он вынужден отправить его в государственную школу. А в государственной школе будут находиться преимущественно те, кто не оказался бы там, если бы не всеобщая обязанность к обучению. Среди них — дети с отклонениями в развитии, необучаемые, а также различные типы несовершеннолетних правонарушителей и хулиганов. В то время как родитель предпочёл бы вообще не отправлять ребёнка в школу, чтобы тот избежал общения с подобными сверстниками, государство принуждает его к этому, что приводит к пагубным последствиям для невинных детей. Ребёнок, лишённый на часть дня заботы и надзора родителей, вынужден общаться с дурной компанией и может даже поддаться её негативному влиянию, например, вступить в подростковую банду, пристраститься к наркотикам и т.д.

Как знает любой читатель современной прессы, это вовсе не преувеличение. Несмотря на это, сторонники искусственного равенства, следуя общей ненависти к любому, кто выделяется или превосходит других, утверждают, что каждый ребёнок должен «познать жизнь», подразумевая под этим общение с неблагополучными сверстниками. Очевидно, что за такой позицией скрываются зависть и неприязнь к потенциально выдающимся детям — эти же эмоции лежат в основе образовательного подхода, который навязывает принудительное равенство и подавляет развитие личности.

Обязательное образование против добровольного

Преподобный Джордж Харрис описал последствия обязательного образования, в рамках которого навязываются единообразие и принудительное равенство, следующим образом:

> Образование к 1897 году стало настолько доступным в Америке и других странах, что теперь нетрудно увидеть, какое «равенство» оно на самом деле предоставляет. Всем выделяется одинаковое количество времени; всем предписаны одни и те же курсы; всем назначаются одни и те же преподаватели. Возможность учиться не просто предоставляется — она навязывается. Даже в программе Социалистической партии трудно найти пункт о всеобщем образовании, который был бы по замыслу более «равным», чем действующая система государственных школ. Господин Беллами, выдающийся тоталитарный социалист своего времени, полагает, что школы в 2000 году будут воспроизводить образец школ XIX века. Всё изменится, кроме школьной системы. За пятьюдесятью абсолютно одинаковыми партами расположатся пятьдесят мальчиков и девочек для прослушивания урока, заготовленного сразу для всех. Однако такой урок алгебры не даст реальной пользы ребёнку, не склонному к математике. На самом деле, чем более внешне равной кажется предоставленная возможность учиться, тем более неравной она оказывается в действительности. Когда

> пятерым десяткам детей одни и те же учителя одинаково преподают материал строго ограниченное время, у большинства учащихся почти нет шансов на нормальное получение знаний: одарённых детей сдерживают в обучении, а слабые за общим темпом не успевают, в то время как дети со средним уровнем знаний испытывают смятение, наблюдая, как сильнейшие легко справляются с заданиями [6].

В 1940-х годах английский писатель и критик Герберт Рид подчёркивал многообразие человеческой природы, выдвигая психологические возражения против обязательной национальной системы образования:

> Человечество по своей природе очень разнообразно, и попытка втиснуть это многообразие в одни и те же рамки неизбежно приводит к подавлению индивидуальности. Школы должны подстраиваться под потребности разных детей, применять разнообразные методы обучения и учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка. Можно было бы возразить, что даже тоталитарное государство вынуждено признать этот принцип, однако в реальности всё обстоит иначе. Разделение с учётом особенностей это естественный процесс, который выражается в спонтанном и непостоянном объединении людей для достижения определённых целей. При этом сам подход, учитывающий различия между людьми, противоречит идее обучать всех по одной схеме. Вся система образования, которое, как мы уже выяснили, представляет собой естественный процесс, рушится, когда мы начинаем придавать обучению искусственный характер [7].

Великий философ Герберт Спенсер указал на деспотизм, присущий обязательному образованию:

> Что именно подразумевается под фразой «правительство должно воспитывать людей»? Зачем их необходимо воспитывать? Какова цель образования? Очевидно, что оно требуется для подготовки людей к общественной жизни и превращения их в добропорядочных граждан. Но кто тогда определяет, кого считать порядочным гражданином? Правительство, поскольку иного арбитра нет. И кто укажет, каким образом формировать таких граждан? Снова — правительство, ибо другого авторитета не существует. Следовательно, это положение сводится к следующему тезису: правительство должно формировать из детей добропорядочных граждан. Прежде всего ему необходимо выработать собственное представление об идеальном гражданине; затем разработать систему, которая, по его мнению, наилучшим образом обеспечит воспитание детей по данному образцу. Эту систему следует применять безоговорочно. Ибо любое отклонение от этого принципа позволит людям сформироваться не такими, какими они должны, по его мнению, стать, что будет означать невыполнение возложенной на него миссии [8].

Миссис Изабел Патерсон блестяще подытоживает тиранию обязательного государственного образования и превосходство свободного выбора в пользу частного обучения:

> Политический контроль естественным образом неизбежно приводит к ограничениям — под запретом могут оказаться как мнения, так и некоторые факты, затрагиваемые школьной программой. Даже самые точные и научно обоснованные знания будут нежелательны для политической элиты в какой-то момент, поскольку они разоблачат порочность и нелепость такой власти. Никому в Советской России не позволили бы логически обосновать абсурдность диалектического материализма. Когда образование оказывается под контролем государства, подобные ограничения становятся неизбежными в любой стране.
>
> Образовательные программы различаются по содержанию, форме и методам изложения материалов. Если мы говорим о частных школах, то таким учебным заведениям свойственно наибольшее разнообразие; выбирая школу, родители выбирают, чему именно они бы хотели обучать своего ребёнка. Несмотря на разнообразие, каждая из таких школ стремится к объективной истине… У таких заведений нет причин навязывать детям идею о превосходстве государства, у них нет нужды рассматривать такую доктрину как основополагающую. Однако любая образовательная система, находящаяся под контролем государства, рано или поздно начнёт насаждать подобную идеологию детям, обосновывая её разными способами — например, через идею «божественного права королей» при монархии или под маской абстрактной «воли народа», если мы говорим о демократии. Как только эта доктрина укореняется в сознании масс, вырвать гражданина из цепких лап власти становится практически невозможно. С младенчества государство держит в своих тисках его разум, тело и имущество. Скорее хищник добровольно отпустит свою добычу, чем государство откажется от такого контроля.
>
> Система обязательного образования, финансируемая за счёт налогов, представляет собой модель тоталитарного государства [9].

Следует отметить, что в Соединённых Штатах властям удалось заставить частные школы проповедовать идею верховенства государства — для этого им даже не потребовалось запрещать частные учебные заведения, как это происходило в других странах.

Установив аккредитацию для частных школ, согласно которой они должны соответствовать государственным стандартам, образовательные учреждения стали подконтрольны властям, пусть и не самым очевидным образом. Только отмена обязательного посещения учебных заведений и устранение принудительных образовательных стандартов обеспечат независимость частных школ и позволят им свободно функционировать.

Вот что Изабель Патерсон писала о проблеме обязательного образования и всеобщей грамотности:

> Разве некоторые дети не останутся неграмотными [даже при системе обязательного образования]? Такое встречалось в прошлом, а иногда случается и в настоящем. В Соединённых Штатах был президент, который научился читать и писать лишь после того, как стал взрослым женатым человеком и начал самостоятельно зарабатывать себе на жизнь.

> Правда заключается в том, что в свободной стране неграмотный человек вполне может оставаться таковым до самой смерти. При этом грамотность, пусть сама по себе она и не обеспечивает достаточного образования, это ключ, открывающий двери к становлению цивилизованным человеком. Всестороннее развитие личности невозможно при полном политическом контроле над школами — достижение этой цели осуществимо лишь при определённом расположении духа, когда знания ищутся и приобретаются добровольно.

На возражения учителей и воспитателей, которые критиковали миссис Патерсон, она отвечала следующее:

> Неужели вы думаете, что никто добровольно не доверил бы вам своих детей и не заплатил бы за их обучение? Почему же тогда вы прибегаете к принуждению, заставляя детей учиться у вас [10]?

Один из лучших способов рассмотреть проблему обязательного образования — провести аналогию, взяв в качестве примера не менее важный источник знаний — газету. Что бы мы сказали, если бы правительство предложило тратить деньги налогоплательщиков на создание общенациональной сети газет, обязав при этом всех граждан — или хотя бы всех детей — читать их? А что бы мы подумали, если бы при этом власти запретили выпускать любые другие газеты, которые не соответствуют стандартам, установленным правительственной комиссией? В Америке подобное предложение вызвало бы настоящий ужас. И тем не менее именно такой порядок государство установило в сфере школьного образования.

Строгий государственный контроль за прессой воспринимается как посягательство на свободу печати — но разве свобода образования не столь же важна? Разве не обе эти сферы играют ключевую роль в просвещении человека, поиске информации и достижении истины? При этом, очевидно, подавление свободы образования должно вызывать у нас бóльшую тревогу, чем ограничения в сфере печати, ведь в первом случае речь идёт о влиянии на детей, чей разум ещё недостаточно окреп.

Примечания

1. Взрослые продолжают учиться на протяжении всей жизни, познавая себя, других людей и мир. Однако, поскольку их способность к рассуждению, в отличие от детской, уже сформирована, мы не будем рассматривать их в данном контексте.
2. Позднее, уже во взрослой жизни, молодёжь может посещать специальные спортивные курсы, а также занятия по живописи или музыке, но это совсем иной случай, поскольку речь идёт о систематическом изучении предмета или специальности по собственному выбору.
3. Для получения дополнительных работ по темам биологической индивидуальности и психологии см. Roger J. Williams, Free and Unequal (1953) и Biochemical Individuality (1956); Gordon W. Allport, Becoming (1955); и Абрахам Маслоу, На подступах к психологии бытия (1962).
4. George Harris, Inequality and Progress (Boston: Houghton, Mifflin, 1898), стр. 74–75, 88.

5. Герберт Спенсер, Социальная статика. Или, как выразился другой писатель, в отношении родителя и других членов общества: «Его товарищи не могут заставить его обеспечивать своего ребёнка, хотя они могут силой помешать ему совершать агрессию по отношению к нему. Они могут предотвращать действия; но они не могут принуждать к выполнению действий». Clara Dixon Davidson, «Relations Between Parents and Children,» Liberty, September 3, 1892.
6. George Harris, Inequality and Progress, стр. 42–43.
7. Herbert Read, The Education of Free Men (London: Freedom Press, 1944), стр. 27–28.
8. Спенсер, Социальная статика.
9. Isabel Paterson, The God of the Machine (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1943), стр. 271–72.
10. Там же, стр. 273-274.

Обязательное образование в Европе

История обязательного образования — это история того, как государство узурпировало родительский контроль над детьми в собственных интересах; навязало единообразие и «равенство», подавляло индивидуальное развитие; оно сформировало методы, препятствующие развитию у детей способности рассуждать и мыслить независимо.

Происхождение государственного образования

Нет необходимости подробно обсуждать образование в Древних Греции и Риме. В Афинах первоначальная практика обязательного государственного образования позже уступила место системе, которая не принуждала к обучению — оно было добровольным. В Спарте, древней предтече современного тоталитаризма, государство наоборот было организовано как один огромный военный лагерь, детей забирали и воспитывали в казармах в духе абсолютного подчинения государству. Спарта довела до логического завершения обязательную систему образования, установив полный государственный контроль над ребёнком. Самым важным следствием этой системы было то, что она послужила идеалом для Платона, который положил её в основу своего идеального государства, описанного в «Государстве» и «Законах». Утопия Платона стала первой моделью будущих деспотий: в ней были предписаны обязательное образование и повиновение, дети считались общими, само общество было лишено права частной собственности, а ложь была допустимой, если с её помощью государство могло внушить населению то, что нужно.

В Средние века в Европе не существовало проблемы обязательного государственного образования. Обучение проходило в церковных школах и университетах, в частных школах, а также в гильдейских училищах, в которых обучали ремеслу. Первое современное движение за обязательное государственное образование возникло во время Реформации. Его главным вдохновителем стал Мартин Лютер, неоднократно призывавший общины открывать государственные школы и сделать их посещение обязательным. В своём знаменитом «Послании немецкой знати» 1524 года Лютер, исходя из прогосударственных посылок, пришёл к столь же прогосударственным выводам:

> Уважаемые правители! Я утверждаю, что гражданские власти обязаны заставлять родителей отправлять своих детей в школу… Если правительство вправе принуждать граждан, годных к военной службе, носить копья и ружья, возводить крепостные укрепления и исполнять другие военные обязанности во время войны, то оно тем более имеет право обязывать людей отдавать своих детей в школу, поскольку в этом случае мы воюем не с внешним врагом, а с дьяволом, чья цель — тайно истощить наши города и княжества [1].

В этой духовной борьбе Лютер, конечно, не просто так говорил о «дьяволе» и войне против него. Для него эта война была вполне реальной.

В результате инициатив Лютера в 1524 году в Готе основали первые государственные школы, а Тюрингия последовала этому примеру в 1527 году. Сам Лютер разработал план обучения, использовавшийся в школах Саксонии и позже взятый за основу другими государственными школами в большинстве протестантских княжеств Германии. Этот план впервые был реализован в Саксонии в 1528 году указом, подготовленным учеником Лютера Филиппом Меланхтоном; эдикт предусматривал создание государственных школ во всех городах и деревнях. Первая в современном мире обязательная система образования была учреждена в 1559 году герцогом Кристофом Вюртембергским: посещение государственных школ стало обязательным, а прогульщиков начали штрафовать. Другие немецкие княжества вскоре последовали этому примеру.

Что же мотивировало Лютера пропагандировать обязательное образование? Распространено мнение, что его призывы учредить государственные школы отражали демократический дух Реформации и стремление обеспечить всеобщий доступ к чтению Библии для её самостоятельного изучения и толкования [2]. Однако это не так — на самом деле реформаторы выступали за обязательное образование потому, что оно было эффективным инструментом для насаждения своих религиозных воззрений среди населения (ну и для «войны с дьяволом» и его «агентами», конечно). По мнению Лютера, «агенты дьявола» составляли многочисленный легион: это не только евреи, католики и иноверцы, но и прочие протестантские секты. Для него политическим идеалом было государство, управляемое по лютеранским принципам через церковных служителей и обладающее абсолютной властью. Основополагающим принципом служило убеждение, что Библия в толковании Лютера — единственный авторитетный источник по любому общественному или нравственному вопросу. Лютер приписывал Закону Моисея право предавать лжепророков смертной казни и возлагал на государство обязанность исполнять божественную волю. Государство должно принуждать отлучённых от церкви возвращаться в её лоно. По мнению богослова, вне Лютеранской церкви спасения не было, поэтому принуждение к принятию лютеранства — не просто задача государства, а его высшая цель. Как заметил великий историк лорд Актон, рассуждая о Лютере и его влиянии:

> Защита религии стала не только обязанностью гражданской власти, но и её целью. Она должна была принуждать тех тех, кто не был частью [лютеранской] церкви [3], присоединиться к «правильной» вере.

Лютер настаивал на доктрине пассивного повиновения, согласно которой никакие причины или призывы не могут оправдать восстание против государства. В 1530 году он заявил: «Долг христианина — страдать от несправедливости, и никакое нарушение обещаний или обязанностей не может лишить императора права на безусловное повиновение его подданных». Таким образом Лютер стремился убедить князей принять его доктрину и принудить подданных к соблюдению её положений. Богослов настаивал, что государственная власть должна проявлять максимальную строгость в отношении отказавшихся принять лютеранство. Он требовал применения самых суровых мер ко всем преступникам, при этом основной целью жестокого наказания было подавление главного «преступления» — отказа от самого лютеранства. Государство должно искоренять заблуждения — оно не может потерпеть ереси или еретиков, ибо «ни один светский князь не может

допустить, чтобы его подданные были разделены проповедью противоположных учений».

Подводя итог: «С еретиками не следует спорить, их следует судить и предавать огню».

Вот какая цель в действительности стояла за введением первой в западном мире системы обязательного государственного образования. Её пронизывал дух борьбы со свободой, еретиками и другими инакомыслящими. Меланхтон, главный соратник Лютера в продвижении обязательного школьного обучения в Германии, был не менее пламенным сторонником государственного насилия.

Он настаивал, что все секты следует искоренять мечом, а каждого, кто создаёт новые религиозные учения, нужно подвергать смертной казни. Такое наказание распространялось на любое, даже незначительное, отклонение от протестантского учения. Все, кроме лютеран, — католики, анабаптисты, серветианцы (сторонники Мигеля Сервета), цвинглианцы (сторонники Ульриха Цвингли) и все остальные — подлежали самым яростным гонениям.

Влияние лютеран на политическую и образовательную жизнь Западной Европы, особенно Германии, было колоссальным. Лютер впервые выступил за обязательное школьное образование, и его концепции легли в основу первых немецких государственных школ. Кроме того, он привил своим последователям идеалы повиновения государству и нетерпимости ко всем инакомыслящим. По словам лорда Актона, богослов «приучил своих сторонников к политической зависимости и привил им привычку покорности государству, которая сохраняется до сих пор» [4]. Ниже приводится краткая оценка влияния Лютера на политическую жизнь и систему обязательного образования, принадлежащая его сторонникам:

> Долговременная и фундаментальная ценность заявления Лютера 1524 года заключается не столько в его прямых последствиях, сколько в том, что оно установило в протестантской Германии прочную связь между национальной религией и образовательным долгом личности и государства.

Это способствовало формированию общественного мнения, которое в итоге облегчило принятие обязательного школьного обучения в Пруссии — задолго до того, как к этому пришли в Англии [5].

Помимо Лютера, одним из главных идеологов обязательного образования стал другой реформатор и богослов — Жан Кальвин. В 1536 году он переехал в Женеву в разгар восстания против герцога Савойского и католической церкви, и здесь его назначили главным пастором и правителем (эту должность он занимал до смерти в 1564 году). В Женеве он основал сеть государственных школ, посещение которых было обязательным. Что же вдохновляло Кальвина при создании школьной системы? Его целью было насаждение кальвинизма и утверждение теократического деспотизма, установленного им самим. Кальвин сочетал политическую диктатуру и духовное наставничество. Для него не существовало свобод или прав, имеющих большее значение, чем его учение. Согласно доктрине Кальвина, поддержка его учения — это главная цель и смысл существования государства. Из этого следовало, что власти должны

сохранять догматическую «чистоту» и обеспечивать строгую аскетичность в поведении народа. По представлению богослова, лишь узкая группа «избранных», главнейшим из которых он считал себя, обладала истинной божественной благодатью, а остальные — грешники — должны быть обращены в кальвинизм силой. Кальвин не настаивал на поголовном истреблении всех еретиков: существование католиков и иудеев допускалось. Но, с его точки зрения, все протестанты, не разделявшие кальвинизма, подлежали уничтожению. Впрочем, в некоторых случаях богослов менял свою позицию и призывал сурово наказывать даже католиков.

Вместе с этим Кальвин настаивал на безусловной обязанности подчинения властям — независимо от формы правления в государстве. По его мнению, государство имеет божественное происхождение и, будучи кальвинистским, может проводить любую политику вне зависимости от мнения граждан. Поэтому не только еретики подлежали смертной казни, но и те, кто осмеливался ставить под сомнение справедливость таких казней. Ведущие последователи Кальвина, в том числе Теодор Беза, проявляли не меньшее рвение в пропаганде истребления еретиков.

Влияние Кальвина на Запад оказалось более масштабным, чем влияние Лютера: благодаря настойчивой пропаганде Кальвин превратил Женеву в общеевропейский центр распространения своих идей. Со всего континента стекались люди, чтобы учиться в его школах и изучать его трактаты. В результате кальвинизм широко распространился по всей Европе.

Кальвинисты, обладая значительным влиянием, выступали за учреждение обязательных государственных школ [6]. В 1560 году гугеноты — французские протестанты-кальвинисты — обратились к королю с требованием ввести всеобщее обязательное образование, однако тогда они получили отказ. Тем не менее уже в 1571 году королева Наварры Жанна III д’Альбре, находившаяся под влиянием кальвинистов, сделала начальное образование обязательным. В кальвинистских Нидерландах обязательные государственные школы были учреждены в 1609 году.

Джон Нокс, распространивший в Шотландии пресвитерианство, был кальвинистом, хотя ко многим своим убеждениям он пришёл самостоятельно. Он выстроил церковную структуру по кальвинистскому образцу и провозгласил смертную казнь для католиков. В 1560-х годах Нокс попытался ввести всеобщее обязательное образование в Шотландии, но потерпел неудачу. Он настойчиво продвигал эту идею в своей «Книге дисциплины», призывая к созданию государственных школ в каждом шотландском городе.

Одним из наиболее значимых последствий кальвинистской традиции стало её влияние на развитие образования в США. Сильные кальвинистские убеждения английских пуритан заложили основы государственных школ и обязательного образования в Новой Англии, откуда эта практика впоследствии распространилась на всю территорию Соединённых Штатов. История внедрения обязательного образования в Америке будет подробно рассмотрена в другом разделе.

Пруссия

Не случайно, что именно Пруссия — государство, пользовавшееся самой дурной славой в Европе из-за своего деспотизма, — первой ввела общенациональную систему обязательного образования. Столь же закономерно и то, что идейным вдохновителем этой системы стал Лютер с его учением о повиновении абсолютистской государственной власти. Как заметил А. Э. Твентимен: «Вмешательство государства в сферу образования началось практически одновременно с возникновением прусского государства».

Немецкое образование, как и большинство других немецких институтов и германской цивилизации в целом, оказалось подорвано Тридцатилетней войной в первой половине XVII века. Однако после конфликта власти разрозненных германских государств предприняли шаги, чтобы сделать посещение школ обязательным под угрозами штрафов и тюремного заключения. Первый такой шаг был предпринят в Готе в 1643 году; за ним последовали Хильдесхайм в 1663 году, Пруссия в 1669 году и Каленберг в 1681 году [7].

Прусское государство усилило свою власть в начале XVIII века под руководством короля Фридриха Вильгельма I. Он горячо веровал в патерналистский деспотизм и достоинства монархического абсолютизма. Одной из его первых мер стало значительное расширение прусской армии, в которой была установлена железная дисциплина, прославившаяся на всю Европу. Фридрих Вильгельм создал централизованную систему государственной службы, ставшую знаменитой прусской бюрократией. В экономической сфере король вводил ограничения, устанавливал правила и предоставлял субсидии для торговли и предпринимательства.

Именно он внедрил в Пруссии первую в Европе национальную систему обязательного школьного образования. В 1717 году король постановил обязать всех детей посещать государственные школы, а в последующих указах требовал возводить дополнительные школы. Пожалуй, закономерно, что убеждения короля отражали его горячую поддержку деспотизма и милитаризма. Как писал американский историк Карлтон Дж. Х. Хейс: «Он относился к своему королевству как к школьному классу и, подобно ретивому учителю, безжалостно наказывал своих непослушных подданных».

Эти начинания продолжил его сын Фридрих Великий, который утвердил принцип обязательного посещения государственных школ и создал развитую общегосударственную систему образования. Важную роль в этом сыграл изданный им в 1763 году «Генеральный земельный школьный регламент» (Landschulreglement). Какие цели двигали Фридрихом Великим? Пламенная вера в абсолютный деспотизм, хотя он и носил титул «просвещённого монарха». Он утверждал: «Государь для нации, которой он правит, то же, что голова для человека; его долг — видеть, думать и действовать за всё общество». Особую любовь монарх питал к армии, щедро финансируя её и внедряя муштру и строжайшую дисциплину.

Современный прусский деспотизм был прямым следствием катастрофического поражения, нанесённого Наполеоном. В 1807 году прусская нация приступила к реорганизации и подготовке к будущим победам. При короле Фридрихе Вильгельме III государственная власть значительно

укрепилась. Министр короля Генрих Фридрих Штейн упразднил полурелигиозные частные школы и передал систему образования в ведение министра внутренних дел. В 1810 году министерство постановило ввести государственные экзамены и сертификацию для всех учителей. В 1812 году выпускной экзамен стал обязательным для окончания государственной школы, также была создана сложная система бюрократов для надзора за школами в городах и сёлах. Примечательно, что именно эта реорганизованная система впервые стала распространять новую педагогическую философию Иоганна Генриха Песталоцци, одного из первых сторонников «прогрессивного образования».

Параллельно с развитием системы обязательного школьного образования происходили возрождение и значительное расширение армии, а также введение всеобщей обязательной воинской повинности.

Фридрих Вильгельм III в 1834 году продолжил послевоенную реформу и ужесточил систему обязательного государственного школьного образования, обязав молодых людей, поступающих на профессиональные курсы, а также кандидатов на государственную службу и студентов университетов сдавать выпускные экзамены в средней школе. Так прусское государство получило возможность эффективно контролировать все новые поколения учёных и других специалистов.

Далее мы подробно рассмотрим, как эта деспотичная прусская система стала образцом для ведущих педагогов, которые руководили государственными школами в США и способствовали распространению такого подхода к образованию. Например, Кэлвин Эллис Стоу, один из виднейших американских педагогов того времени, написал доклад о прусской системе образования и охарактеризовал её как достойную подражания [8]. Стоу отмечал, что Пруссия была «самой образованной» страной мира. Существовали не только государственные начальные и средние школы для тех, кто готовился к поступлению в университеты или предпринимательству, но и около 1700 семинарий для подготовки будущих учителей государственной системы. Кроме того, действовали строгие законы, которые обязывали родителей отправлять своих детей в школы. Дети в возрасте от семи до четырнадцати лет обязаны были посещать школу, и никакие оправдания, за исключением физической нетрудоспособности или тяжёлой умственной отсталости, не признавались достаточными для отказа от обучения. Родители прогульщиков сначала получали предупреждения, а затем подвергались штрафам или административным мерам, в крайних случаях ребёнка изымали у родителей и передавали на обучение и воспитание местных властей. В школах проводилось религиозное обучение в соответствии с доминирующей верой, но посещать такие занятия детям было не обязательно. Однако в таком случае для них было обязательным получение религиозного наставления дома или в церкви. Министр образования должен был принадлежать к протестантской конфессии.

Частные школы могли получать лицензию на образовательную деятельность, но они были обязаны следовать тем же образовательным стандартам, что и государственные учреждения, и благодаря этим стандартам и требованиям к выпускным экзаменам государство фактически установило контроль над всеми учебными заведениями страны.

Стоу полагал, что методы, которые в Пруссии использовали для обеспечения посещения школ, были достойны восхищения. Другим принципом, которым он восхищался, было то, что прусское государство таким образом навязывало языковое единство. Он отмечал, что родители не вправе лишать своих детей объединяющей силы национального языка, «тем самым лишая их возможности оказывать государству все услуги, которые они могли бы предоставить».

Система обязательного государственного образования стала в руках властей грозным оружием, которое использовали для насаждения одних языков и искоренения других. Это представляло особую проблему в Центральной и Восточной Европе. Правящее государство навязывало официальный язык и культуру подчинённым народам, имеющим собственные языковые и культурные особенности. Если бы образование было добровольным, эта проблема не возникала бы. Важность данного аспекта обязательного образования подчёркивал экономист Людвиг фон Мизес:

> Главным инструментом принудительной денационализации и ассимиляции является образование. В лингвистически смешанных территориях оно превратилось в страшное оружие в руках государств, решивших изменить языковую лояльность своих подданных. Отстаивавшие идею государственного образования педагоги и филантропы не предвидели, какие волны ненависти и негодования это вызовет [9].

Прусская образовательная система была распространена по всей Германии после её формирования как национального государства. Более того, указ 1872 года укрепил абсолютный контроль государства над школами, исключив любые попытки вмешательства со стороны Католической церкви в процесс образования. Дух, вдохновлявший прусский деспотизм, ярко выразился в одном хвалебном произведении:

> Главной основой немецкого образования является национальный принцип. Культура — великий капитал немецкой нации… Основная черта немецкого образования — «образование от государства для государства». Volksschule (нем. «народная школа») — это прямой результат национального принципа, ориентированного на национальное единство. Государство — это высшая цель [10].

Ещё одно указание на курс, который был установлен в обязательных школьных системах Пруссии и Германии, раскрывается в книге ведущего немецкого профессора, излагающего официальную позицию Германии в Первой мировой войне [11]. В этой работе Эрнст Трельч характеризует Германию как милитаристскую нацию, в значительной степени преданную армии и монархии. Что касается образования, он пишет:

> Школьная организация подобна армейской: государственная школа отвечает народной армии. Последняя — как и первая — была создана во время первого значительного подъёма зарождающегося немецкого государства против Наполеона. Когда Фихте исследовал пути и средства возрождения немецкого государства, страдающего под наполеоновским игом, он советовал внедрять немецкую культуру в широкие массы через

создание национальных начальных школ по принципам Песталоцци. Программа фактически была принята различными немецкими княжествами и за последнее столетие превратилась в систему всеобщего образования. Это стало определяющим фактором немецкого духа. В этой системе есть демократический и государственно-социалистический элемент, как и предполагал Фихте [12].

Франция

Всеобщее обязательное образование, как и обязательная военная служба, пришло во Францию вместе с Великой французской революцией. Конституция 1791 года провозгласила всеобщее обязательное начальное образование. Правительство располагало ограниченными возможностями для реализации этих принципов, но предпринимало максимум усилий. В 1793 году Конвент постановил, что французский язык должен быть единственным языком «Республики, единой и неделимой». В этом направлении было сделано немногое до прихода Наполеона, который учредил всеобъемлющую систему государственного образования. Все школы, как государственные, так и частные по статусу, оказывались под строгим надзором национального правительства. Был основан «Университет Франции» для обеспечения единообразия и контроля над всей образовательной системой страны. Главные должностные лица университета назначались Наполеоном, и открытие новой школы или преподавание были возможны лишь при наличии университетской лицензии. Законом об образовании 1806 года Наполеон I стремился закрепить за государством монополию на преподавание. Преподавательский состав государственных школ должен был обучаться в государственных учреждениях. Этим школам было предписано прививать лояльность главе государства и уставу Университета. Из-за нехватки средств система государственных школ не могла быть навязана всем. К концу наполеоновской эпохи государственные школы посещали чуть меньше половины французских детей. Однако частные школы теперь находились под контролем государства и обязывались воспитывать патриотические чувства.

С реставрацией Бурбонов наполеоновская система образования была в значительной степени демонтирована, а французское образование оказалось преимущественно в ведении Католической церкви. Однако после революции 1830 года министр образования Франсуа Гизо начал восстанавливать государственную власть в сфере образования, приняв закон 1833 года. Хотя посещение школы не стало повсеместно обязательным, было установлено требование, согласно которому все учебные заведения должны были учить «внутреннему и социальному миру». Затем Луи Наполеоном в 1850 году был принят закон Фаллу, позволивший духовенству преподавать без государственного одобрения.

За исключением революционного и наполеоновского периодов, французское образование оставалось свободным до второй половины девятнадцатого века. Точно так же, как прусский абсолютизм получил большой импульс после поражения от Наполеона, так и французский диктат укрепился после победы Пруссии в 1871 году. Прусские победы считались победами не только прусской армии, но и прусского подхода к школам, и Франция, движимая жаждой реванша, принялась «пруссифицировать» собственные

институты. В актах 1882 и 1889 годов правительство ввело всеобщую воинскую повинность по образцу Пруссии.

Лидером новой политики стал министр Жюль Ферри. Он был главным сторонником агрессивного империализма и колониальных завоеваний. Захватническая политика проводилась в Африке и Индокитае.

Требования ввести обязательное образование стало следствием стремления к военному реваншу. Как выразился один из ведущих политиков Леон Мишель Гамбетта: «Прусский школьный учитель выиграл последнюю войну, а французский школьный учитель должен выиграть следующую». В связи с этим возникло требование распространить школьную систему на каждого французского ребёнка с целью воспитания в нём патриотизма. Кроме того, выдвигались требования о всеобщем обязательном образовании, чтобы каждый французский ребёнок поддерживал республиканизм и не поддавался соблазнам вернуться к монархии. В результате Ферри серией законов 1881 и 1882 годов сделал образование во Франции обязательным. Частные школы формально оставались свободными, но фактически подвергались строгим ограничениям из-за принудительного роспуска ордена иезуитов и их изгнания из Франции. Этот орден руководил многими частными школами страны. Кроме того, законы упразднили многочисленные монашеские ордена, не имевшие официального государственного признания, и запретили их членам руководить школами. Посещение школ стало обязательным для всех детей в возрасте от шести до тринадцати лет.

Следствием нового режима стало полное подчинение частных школ государству: даже заведения, не подпадающие под действие антикатолических законов, были обязаны соблюдать указ, по которому «частные школы не могут учреждаться без лицензии министра и могут быть закрыты простым министерским приказом» [13]. Частные средние учебные заведения были серьёзно ослаблены актами Пьера Вальдека-Руссо и Луи Комба 1901 и 1904 годов, запретившими все негосударственные религиозные средние школы во Франции.

Другие страны

История введения обязательного образования в других европейских странах во многом схожа, причём в большинстве случаев этот процесс сопровождался также обязательным изучением определённых языков. Австро-Венгерская империя стремилась к единой централизованной монархии, в которой единственным языком должен был быть немецкий, тогда как венгерская часть империи пыталась «мадьяризовать» национальные меньшинства, запрещая на своей территории все языки, кроме венгерского. Испания применяла законы об обязательном школьном образовании для подавления каталонского языка и навязывания кастильского языка. В Швейцарии система обязательного школьного образования была закреплена в Конституции. В целом обязательное образование было введено во всех странах Европы к 1900 году, за исключением Бельгии, где это произошло в 1920 году [14].

По мнению Герберта Спенсера, Китай довёл идею обязательного образования до логического завершения:

> Государство публикует список произведений, допускаемых к чтению; и, считая послушание высшей добродетелью, допускает лишь лояльные деспотическому режиму произведения. Опасаясь неблагоприятных последствий новаторства, оно не допускает преподавания ничего, кроме того, что было одобрено им. С целью воспитания образцовых граждан оно применяет суровую дисциплину по отношению к ним. Навязываются «правила сидения, стояния, ходьбы, разговора и поклонов, изложенные с предельной точностью» [15].

Японская императорская система обязательного государственного образования заслуживает тщательного изучения из-за многочисленных сходств с современным «прогрессивным» образованием. Как отмечал востоковед Лафкадио Херн:

> Подготовка индивида к самостоятельной деятельности никогда не была целью образования; целью было подготовить его к совместным действиям. Ограничения у представителей западной цивилизации возникают в детском возрасте и постепенно ослабевают, что для ребёнка полезно: по мере развития рассудительных способностей ему предоставляется больше свободы; ограничения в дальневосточной системе воспитания вводятся позже и затем постепенно ужесточаются. Не только до школьного возраста, но и значительно позже японский ребёнок обладает степенью свободы значительно большей, чем разрешено западным детям. Ребёнку позволено делать то, что он сам считает нужным. С начала школьного возраста начинается процесс контроля; при этом наказания, кроме общественного порицания, не предусмотрено. Главным способом воздействия на ребёнка служит мнение его одноклассников, и умелый учитель может направить его в нужное русло. Решающую роль играет чувство принадлежности к коллективу. Это всегда господство большинства над индивидом, такая власть обладает огромной силой.

Воспитывался дух самопожертвования во имя общества, предполагавший подчинение личных интересов коллективным и подавление любых проявлений индивидуальной независимости. Во взрослой жизни даже малейшее отступление от установленных государством правил незамедлительно и сурово каралось [16].

Англия

В Англии традиция добровольного образования была особенно сильна; до конца XIX века в стране не существовало обязательного образования и не было государственных школ. До 1830-х годов государство не вмешивалось в образование. После 1833 года государство стало выделять всё больше грантов, которые шли на оплату обучения бедных слоёв населения в частных школах. Наконец, знаменитый Закон об образовании 1870 года положил начало введению обязательного школьного обучения в Англии. Он предоставил школьным советам графств право устанавливать обязательное посещение школ. В Лондоне этим правом воспользовались немедленно, обязав посещать школу детей в возрасте от пяти до тринадцати лет. Вскоре его примеру

последовали другие крупные города. Однако власти сельских графств не спешили вводить обязательное обучение. К 1876 году половина британских школьников была обязана посещать школу, из них 84 % проживали в городах [17]. Закон 1876 года создал комиссии по надзору за посещаемостью в районах без школьных советов и сделал посещение учебных заведений обязательным на всех территориях, за исключением мест, где дети проживали более чем в двух милях от школы. Наконец, Закон 1880 года обязал все школьные советы графств установить и обеспечить обязательное посещение школ. Таким образом, в течение десятилетия обязательное образование утвердилось и в Англии.

Великий историк права Альберт Вэнн Дайси недвусмысленно рассматривал эти изменения как движение в сторону коллективизма:

> Это означает, во-первых, что обучающий своих детей за свой счёт или не имеющий детей А вынужден платить за образование Б, имеющего средства, но предпочитающего, чтобы оплата производилась за счёт его соседей. Во-вторых, начальное образование стремится поставить на равные условия детей богатых и бедных, предусмотрительных и непредусмотрительных. Короче говоря, оно направлено на уравнивание преимуществ [18].

Коллективистский принцип принудительного образования противоречил английской традиции индивидуализма: знаменитая комиссия Ньюкасла в 1861 году отвергла систему обязательного образования на основании индивидуалистического принципа. Герберт Спенсер [19] и историк-правовед сэр Генри Мэн [20] подвергли резкой критике проект обязательного государственного образования как символ растущей государственной тирании, а историк Арнольд Тойнби [21] позднее отмечал, что такая система подавляет независимое мышление.

В конце XIX века движение за обязательное образование в Англии и Европе поддержали профсоюзные деятели, стремившиеся повысить образовательный уровень населения, и представители высших классов, желающие подготовить массы к ответственному использованию избирательного права. Каждая из этих групп стремилась укрепить государственную власть, рассчитывая использовать её в будущем.

Перемена мнений в Англии по этому вопросу произошла очень быстро: уже в 1905 году Дайси отмечал, что едва ли найдётся человек, выступающий против обязательного образования. В то же время, когда Джон Стюарт Милль в 1859 году написал книгу «О свободе», он заявил, что едва ли можно найти человека, который не выступал бы решительно против обязательного образования. Парадоксально, что Милль поддерживал обязательное образование, но выступал против создания государственных школ, и действительно в ряде районов Англии принудительное посещение школ появилось раньше, чем сами государственные школы. При этом Милль по крайней мере признавал, что обязательное государственное школьное образование жертвует индивидуальностью ради государственного единообразия и ведёт к безоговорочному подчинению государству.

Аргумент Милля в защиту обязательного образования был убедительно опровергнут Спенсером в «Социальной статике»: Милль заявлял, что в области образования потребитель не знает своих реальных потребностей, из-за чего вмешательство государства оправдано; однако, как подчёркивает Спенсер, это служило оправданием почти для всех проявлений государственной тирании. Единственным надлежащим критерием ценности является точка зрения самого потребителя, реально пользующегося услугой, в то время как суждение государства неизбежно формируется под влиянием его собственных деспотических интересов.

Другой распространённый в Англии аргумент в пользу обязательного образования стал популярным и в Соединённых Штатах: его автором был Томас Бабингтон Маколей, утверждавший, что образование искоренит преступность, а поскольку обязанность государства — подавлять преступность, оно обязано ввести обязательное образование. Спенсер опроверг этот аргумент, продемонстрировав, что преступность имеет мало общего с образованием. Сегодня это особенно очевидно: достаточно обратить внимание на растущий уровень преступности среди несовершеннолетних в США с введённым обязательным образованием. Спенсер проанализировал статистику своего времени и установил, что никакой корреляции между низким уровнем образования и уровнем преступности не существует; более того, во многих случаях связь была обратной — чем выше уровень образования, тем выше преступность.

Фашизм, нацизм и коммунизм

Тот факт, что современные тоталитарные режимы стремились навязать обязательное государственное образование, является серьёзным и неопровержимым упрёком в адрес такой системы. Индоктринация молодёжи в школах служила одной из главных опор этих тиранических государств. Главное отличие деспотических режимов XX века от прежних заключалось в том, что им приходилось опираться на массовую поддержку, и поэтому обязательная грамотность и индоктринация приобрели решающее значение. Уже устоявшаяся система обязательного государственного образования стала основой для тоталитарной машины [22]. Идея о том, что дети принадлежат государству, а не родителям, лежит в основе как тоталитаризма, так и обязательного образования. Одним из главных пропагандистов этой концепции в Европе был Маркиз де Сад, утверждавший, что дети — собственность государства.

Нет необходимости подробно рассматривать образование в коммунистических странах. Власти этих государств вводят обязательное школьное обучение и подвергают детей жёсткой идеологической обработке, внушая им необходимость повиновения правителям. Обязательное школьное образование дополняется государственной монополией в других сферах образования и пропаганды.

Аналогичным образом система образования в нацистской Германии подчиняла личность государству и воспитывала повиновение власти. Образование находилось в исключительном ведении нацистского режима и служило инструментом насаждения его идеологии.

Точно так же в фашистской Италии государственные школы использовались для идеологической обработки учащихся и воспитания покорности государству. Особый интерес представляет деятельность первого фашистского министра образования Джованни Джентиле. В прежней Италии, отличавшейся сравнительно свободным подходом к обучению, особое внимание уделялось интеллектуальному развитию каждого ребёнка и освоению учебных предметов.

При Джентиле фашистский режим внедрил методы современного «прогрессивного образования». Особое значение стали придавать ручному труду, пению, рисованию и играм. Обязательное посещение школ обеспечивалось угрозой штрафов. Примечательно, что Джентиле утверждал: «Образование должно приобретаться через опыт, через практическую деятельность» [23].

Детям предоставлялась свобода учиться на собственном опыте — разумеется, «в пределах, необходимых для развития культуры». Поэтому жёстко установленных учебных программ не существовало: дети могли заниматься тем, чем хотели, а единственным обязательным направлением обучения оставалось «изучение таких героев, как Муссолини, символов национального духа» [24].

Примечания

1. Цитируется в John William Perrin, The History of Compulsory Education in New England, 1896.
2. Например, см. Lawrence A. Cremin, The American Common School: An Historic Conception (Нью-Йорк: Teachers College, Columbia University, 1951), стр. 84.
3. John, Lord Acton, «The Protestant Theory of Persecution» в его Essays on Freedom and Power (Glencoe, Ill.: The Free Press, 1948), стр. 88–127.
4. Там же, стр. 94.
5. A.E. Twentyman, «Education; Germany», Encyclopedia Britannica, изд. 14., т. 7, стр. 999–1000.
6. Perrin, The History of Compulsory Education in New England.
7. Howard C. Barnard, National Education in Europe (New York, 1854).
8. Calvin E. Stowe, The Prussian System of Public Instruction and Its Applicability to the United States (Cincinnati, 1836).
9. Людвиг фон Мизес, Всемогущее правительство.
10. Franz de Hovre, German and English Education, A Comparative Study (London: Constable, 1917).
11. Modern Germany, In Relation to the Great War, W. W. Whitlock (New York, 1916).
12. Ernest Troeltsch, «The Spirit of German Kultur,» Modern Germany, pp. 72–73. Также см. Alexander H. Clay, Compulsory Continuation Schools in Germany (London, 1910).
13. Герберт Спенсер, Социальная статика.
14. Подробную таблицу законов об обязательном образовании в каждой стране Европы на рубеже веков см. в London Board of Education, Statement as to the Age at Which Compulsory Education Begins in Certain Foreign Countries

(London, 1906). Подавляющее большинство детей подвергались обязательному школьному образованию с 6-7 до 14 лет.

15. Спенсер, Социальная статика.
16. Цитаты из Lafcadio Hearn, Japan: An Interpretation, (Нью-Йорк: Macmillan, 1894), Isabel Paterson, The God of the Machine, (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1964), стр. 265–66.
17. Howard C. Barnard, A Short History of English Education, 1760-1944 (London: University of London Press, 1947). Строго говоря, первый элемент принуждения был введён в 1844 году, поскольку некоторые из законов о фабриках требовали, чтобы дети были обучены до начала работы.
18. A.V. Dicey, Lectures on the Relation between Law and Public Opinion in England During the Nineteenth Century (New York: Macmillan, 1948), стр. 276–278.
19. Герберт Спенсер, Личность и государство.
20. Henry Maine, Popular Government (Indianapolis, Ind.:Liberty Classics, [1885] 1976).
21. Arnold J. Toynbee, A Study of History, 10 vols. (New York: Oxford University Press, 1962), т. 4, стр. 196–97.
22. Erik von Kuehnelt-Leddihn, Liberty or Equality (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1952), стр. 63–64.
23. Сходство с изречением Джона Дьюи «обучение на практике» очевидно. Это будет обсуждаться ниже. См. Franklin L. Burdette, «Politics and Education», стр. 410–23 и в Twentieth Century Political Thought, под ред. J. Roucek (New York: Philosophical Library, 1946).
24. H.W. Schneider and S.B. Clough, Making Fascists (Chicago: University of Chicago Press, 1929); George F. Kneller, The Educational Philosophy of National Socialism (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1941); Walter Lando, «Basic Principles of National Socialist Education,» Education for Dynamic Citizenship (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1937); Howard R. Marraro, The New Education in Italy (New York: S.F. Vauni, 1936); Albert P. Pinkevitch, The New Education in the Soviet Republic (New York: John Day Company, 1929). Также Edward H. Riesner, Nationalism and Education Since 1789: A Social and Political History of Modern Education (New York: Macmillan, 1922).

Принудительное образование в Соединённых Штатах

Развитие системы обязательного образования

Возможно, кому-то может показаться, что отождествление обязательного образования с тиранией неприменимо к настолько свободной стране, как Соединённые Штаты. Однако дух и история обязательного образования в Америке свидетельствуют о схожих рисках.

В большинстве американских колоний система образования напоминала английскую: родители обучали детей, а единственными государственными школами были учреждения, созданные для бедных, которые могли посещать их бесплатно. Такая система сформировалась в Средних и Южных колониях, но решающим исключением стала Новая Англия, ставшая отправной точкой коллективистской модели образования в Америке. Там преобладала кальвинистская традиция пуритан из Англии, поселившихся в Массачусетсе и позднее в других колониях Новой Англии [1]. Аскетичные пуритане, основавшие колонию Массачусетского залива, стремились внедрить кальвинистский план обязательного образования, чтобы воспитать добросовестных кальвинистов и подавить любое инакомыслие. Уже в 1642 году колония приняла закон об обязательной грамотности всех детей, а если государственные служащие обнаруживали, что родители или опекуны не способны должным образом заботиться о потомстве, государство могло изымать детей и передавать их под опеку властей. Те должны были предоставить им приемлемое обучение.

Закон от 14 июня 1642 года был первым законом об обязательном образовании в англоязычном мире; поэтому стоит процитировать его полностью:

> «Поскольку хорошее образование детей приносит исключительную пользу любому обществу, а многие родители и мастера проявляют чрезмерную снисходительность и пренебрегают своими обязанностями в этом отношении, предписывается выборным должностным лицам каждого поселения… бдительно следить за своими соседями, чтобы никто не допускал в своей семье такого варварства, как пренебрежение обучением детей и подмастерьев — собственными силами или с помощью других лиц» [2].

В 1647 году колония создала государственные школы, в которых основной упор делался на преподавании принципов кальвинизма и пуританства.

Примечательно, что основанная чуть раньше и более религиозно либеральная колония пилигримов Плимута не внедрила обязательную систему образования. Однако после объединения колонии Плимута с колонией Массачусетского залива действующие законы об обязательном образовании остались в силе.

Каким было правительство, создавшее первую в англоязычном мире систему обязательного образования, которая в будущем стала источником вдохновения для образовательных систем других государств? Правительство было движимо духом кальвинистского абсолютизма. Каждый житель колонии был обязан посещать конгрегационалистскую церковь, хотя не каждому было позволено стать её членом; при этом право голоса имели только принадлежащие к церкви. В основе этого теократического правления лежал принцип «порядка», согласно которому каждый должен был занимать строго отведённое ему место в общественной иерархии. Верховенство принадлежало духовной власти церковных старейшин. Чтобы стать членом церкви (и получить право голоса), кандидат должен был пройти проверку у старейшин, которые определяли, присутствует ли в его душе «нечто от Бога и Божьей благодати» и достоин ли он вступления в общину. Однако выдающийся духовный лидер пуритан, преподобный Джон Коттон, утверждал, что даже лицемеры, лишь внешне соблюдающие предписания церковных старейшин и лишённые искренней веры, могут быть приняты в церковную общину — при условии, что они добросовестно трудятся и не предаются праздности. Примечательно, что одним из первых решений колониальных властей стало основание в 1636 году Гарвардского колледжа в качестве государственного учебного заведения. При этом утверждалось, что для предотвращения искажения кальвинистского вероучения школы должны находиться под контролем магистратов — выборных представителей светской власти.

Другой влиятельный пуританский священнослужитель и представитель власти, преподобный Уильям Хаббард, утверждал: «Опыт показывает… что большинство людей скорее служат орудиями в чужих руках, чем способны самостоятельно действовать и чего-либо добиваться». Такие люди всегда подобны овцам, нуждающимся в пастухе. Магистраты же представляли собой правящую силу, «главу» общества. Преподобный Джон Давенпорт призывал выбирать достойных правителей, поскольку впоследствии избиратели были обязаны подчиняться их власти.

> «Вы должны подчиняться власти тех, кого избрали, и исполнять все свои обязанности перед ними… независимо от того, хороши они или плохи, поскольку вы сами избрали их своими правителями».

Таким образом, уже тогда стало очевидно, что формальная демократия вполне совместима с деспотической властью правителей над подданными.

Уинтроп считал естественную свободу — возможность человека поступать по собственному усмотрению — «диким зверем», которого необходимо обуздывать «Божьими установлениями». Подлинная гражданская свобода, по его мнению, заключалась в добродетельном поведении и подчинении власти. Любое противодействие политике губернатора, особенно когда эту должность занимал он сам, Уинтроп расценивал как проявление мятежа.

Управление Массачусетской колонией полностью соответствовало этим принципам. Еретики и женщины, подозреваемые в колдовстве, подвергались преследованиям и травле, а пуританская строгость нравов и неукоснительное соблюдение установленных правил насаждались практически во всех сферах жизни. Инакомыслящие, такие как Роджер Уильямс и Энн Хатчинсон, были вынуждены покинуть колонию.

Вскоре пуритане распространили своё влияние и на другие колонии, в том числе на Коннектикут, где установились аналогичные порядки. Однако Род-Айленд отличался значительно более свободными порядками, и едва ли случайно, что в тот период он оказался исключением среди колоний Новой Англии: здесь так и не была создана система государственных школ.

В течение XVIII века строгость религиозных порядков в колониях постепенно ослабевала. Возникали и процветали новые религиозные течения. Вместе с этим в Массачусетсе и Коннектикуте были приняты репрессивные законы против квакеров, в том числе запрещавшие им открывать школы. В 1742 году власти Коннектикута, тщетно пытаясь подавить движение «Новый свет» (New Light), приняли закон, запрещавший его последователям открывать школы. Власти объясняли это опасениями, что такое обучение может приобщить молодёжь к идеям и практикам, способным вызвать беспорядки и привести к губительным последствиям для общественного спокойствия и благополучия колонии [3].

Отчасти стремление к религиозному воспитанию и введению обязательного образования в колониальный период было продиктовано экономическими соображениями. Особое внимание уделялось обучению слуг, поскольку многие хозяева полагали, что усвоившие положения катехизиса и пуританское толкование Библии слуги будут менее склонны к самостоятельности и не станут «доставлять хлопот».

Наконец, Война за независимость США нарушила работу всей системы образования, и новообразованные штаты были готовы начать всё заново. К решению вопроса об образовании они подошли почти так же, как прежде, будучи колониями. Массачусетс вновь первым приступил к введению обязательного образования, предусмотренного ещё законами колониального периода. При этом власти штата предприняли необычный шаг, включив в Конституцию 1780 года положение, прямо наделявшее законодательный орган полномочиями обеспечивать обязательное посещение школ. Эти полномочия вскоре были реализованы, и в 1789 году посещение школ в Массачусетсе стало обязательным. В 1805 году его примеру последовал Коннектикут, приняв закон, обязывавший всех родителей давать образование своим детям.

В 1842 году Коннектикут дополнил действовавшее законодательство об обязательном обучении грамоте новым законом, обязывающим всех работающих детей младше пятнадцати лет посещать школу не менее трёх месяцев в году. В Массачусетсе же законодательство предусматривало сравнительно мягкие меры в отношении прогульщиков. В 1845 году власти Бостона попытались принять закон против школьных прогулов среди детей, не занятых работой, однако законопроект был отклонён на том основании, что он угрожал правам родителей. Тем не менее в 1846 году закон всё же был принят. В 1850 году Массачусетс предоставил городам право принимать меры в отношении детей, систематически пропускавших школу, вплоть до заключения их в тюрьму. Наконец, в 1852 году в Массачусетсе была создана первая в США полноценная система обязательного школьного образования современного типа, действовавшая на территории всего штата. Она предусматривала, что все дети в возрасте от восьми до четырнадцати лет должны посещать школу не менее тринадцати недель в году. В последующие десятилетия XIX века

Массачусетс продолжал расширять и ужесточать законодательство об обязательном образовании. Так, в 1862 году тюремное заключение детей, систематически пропускавших школу, стало неизбежным наказанием, а обязательное обучение распространили на детей в возрасте от семи до шестнадцати лет. В 1866 году обязательный срок посещения школы увеличился до шести месяцев в году.

Мы не будем подробно рассматривать историю «битвы за государственные школы», которая изменила американскую систему образования в период с 1800 по 1850 годы. Цели сторонников этого движения будут рассмотрены отдельно. Достаточно отметить, что благодаря активной агитации в 1825–1850 годах штаты за пределами Новой Англии постепенно перешли от практически полного отсутствия государственных школ, за исключением отдельных учреждений для бедных, к созданию бесплатных школ, доступных всем детям. Изменилось и само отношение к школьному образованию: если раньше государственные школы рассматривались преимущественно как форма благотворительной помощи бедным, то теперь к их посещению стали побуждать всех детей. К 1850 году в каждом штате уже существовала сеть государственных школ.

В 1850 году во всех штатах существовали государственные школы, но только Массачусетс и Коннектикут ввели обязательное обучение; движение за обязательное школьное образование завоевало всю страну в конце XIX века: Массачусетс дал начало этому процессу, а остальные штаты последовали за ним, преимущественно в 1870-х и 1880-х годах; к 1900 году почти каждый штат сделал посещение школы обязательным [4].

По-видимому, вопрос обязательного школьного образования практически не вызывал дискуссий. Остаётся лишь гадать, почему столь важной проблеме уделялось так мало внимания, причём это упущение прослеживается и в трудах по истории образования. Возможно, профессиональные «деятели образования» понимали, что чрезмерное внимание к этой теме в публичных дебатах может вызвать неудобные вопросы. Рассмотрев некоторые аргументы сторонников и противников законов об обязательном школьном образовании, мы обратимся к истории становления «деятелей образования» и их пропагандистских движений, сыгравших ключевую роль в создании государственных школ и продолжающих управлять их деятельностью по сей день.

Аргументы за и против принудительного образования

Индивидуалистская традиция в вопросе образования особенно ярко проявилась в начале XIX века в позиции Томаса Джефферсона. Будучи убеждённым сторонником государственных школ, призванных помогать бедным, Джефферсон решительно отвергал принудительное обучение. Он утверждал:

> «Лучше мириться с редкими случаями, когда родители отказываются позволить обучать своих детей, чем идти вразрез с общепринятыми представлениями и чувствами, насильно забирая ребёнка и отправляя его учиться против воли отца» [5].

Аналогично, один из его современников из Вирджинии предупреждал об опасности передачи родительских прав государству, поскольку это ставит под угрозу жизненно важную связь между родителями и детьми [6].

Однако к концу XIX века индивидуалистическая традиция резко ослабла. Характерным примером поддержки обязательного образования стал доклад 1898 года, подготовленный одной из профессиональных организаций деятелей образования — Ассоциацией государственного образования Филадельфии [7]. В нём утверждалось, что до тех пор, пока существуют невежественные или эгоистичные родители, для защиты прав ребёнка необходимо применять принуждение. Авторы доклада выражали недовольство тем, что принятый в Пенсильвании в 1895 году Закон об обязательном образовании так и не начал действовать в Филадельфии, и призывали исправить это положение. В докладе также отмечалось, что одной из главных движущих сил принятия подобных законов стало зарождающееся профсоюзное движение [8].

В отчёте высоко оценили прусскую систему, при которой посещение школ было обязательным, и хвалили Пруссию и Массачусетс за то, что там обучение в частных школах допускалось лишь при соблюдении требований государственных школьных комитетов. Кроме того, авторы документа приветствовали создание в Массачусетсе и Нью-Йорке специальных школ для прогульщиков. Если родители отказывались помещать своего ребёнка в такое учреждение, суд мог направить его туда принудительно.

О взглядах профессиональных деятелей образования можно судить по некоторым высказываниям, приведённым в отчёте. Так, один педагог из Бруклина раскритиковал действовавший порядок, согласно которому детей, систематически пропускавших школу, ежегодно освобождали из специальных учреждений 31 июля. Он предложил продлевать срок их содержания на неопределённое время — до появления доказательств исправления или до выхода ребёнка из школьного возраста.

Иными словами, речь шла о принудительном заключении под стражу несовершеннолетних прогульщиков. Кроме того, руководитель школьного образования Ньюберга (штат Нью-Йорк) предложил принудительно направлять детей старше четырнадцати лет, которые не посещали школу и уже вышли из возраста обязательного обучения, в учебные заведения, где преподавались бы ручной труд, музыка и строевая подготовка.

Пруссия также стала образцом для влиятельной газеты The New York Sun, выступавшей за обязательное образование. Издание утверждало, что дети должны получать образование, причём их следует обязать получать его от государства. Газета высоко оценила универсальность системы обязательного образования в Пруссии и других германских государствах [9].

В 1872 году секретарь Совета по образованию штата Коннектикут Бердси Грант Нортруп считал самоочевидным, что дети имеют «священные права» на образование и что жизнь в невежестве — это «преступление». (В первом разделе книги показано, что все, включая неграмотных, получают знания и «образование» даже без формального обучения в школах).

На собрании в 1897 году Национальная ассоциация образования, ведущий орган в сфере образования в США, поддержала законы об обязательном посещении школ [10].

Таким образом, профессиональные деятели образования при содействии профсоюзов стали главной движущей силой введения обязательного образования в Америке.

В начале 1890-х годов усилилось сопротивление обязательному образованию, однако к тому времени движение за его введение уже приближалось к окончательной победе. Губернатор Пенсильвании Паттисон дважды (в 1891 и 1893 годах) накладывал вето на законопроекты об обязательном образовании, считая, что любое вмешательство в личную свободу родителей противоречит американскому духу; однако в 1895 году законопроект всё же был принят — губернатор Гастингс неохотно подписал его [11]. В программе Демократической партии 1892 года провозглашалось:

> Мы выступаем против вмешательства государства в родительские права и свободу выбора в вопросах образования детей, поскольку это нарушает основополагающий принцип Демократической партии, согласно которому максимальная свобода личности, совместимая с правами других людей, обеспечивает высочайший уровень американской гражданственности и наилучшее государственное управление [12].

Цели государственных школ: движение просветителей

Важно проанализировать цели создания государственных школ, особенно с учётом того, что профессиональные педагоги были главной движущей силой как при учреждении таких заведений, так и при введении обязательного обучения. Во-первых, привлекательность государственных школ для квазилибертарианцев, таких как Томас Джефферсон и Томас Пейн, заключалась в убеждении, что республиканское правительство наилучшим образом служит интересам образованных граждан и обязано обеспечивать доступ к таким учреждениям тем, кто не в состоянии оплатить их самостоятельно [13]. Разумеется, многие сторонники создания государственных школ руководствовались именно этим мотивом.

Однако существовали и иные мотивы, особенно у педагогов, захвативших контроль над государственными советами по образованию и педагогическими колледжами, где готовили учителей государственных школ. Уже в 1785 году проповедник Джереми Белкнап, выступая перед Генеральным судом Нью-Гемпшира, отстаивал равное и обязательное образование для всех, утверждая, что дети принадлежат государству, а не родителям [14]. Влиятельный политик Бенджамин Раш поддерживал универсальное образование, стремясь создать эгалитарную нацию.

Доктрина подчинения государству стала ключевой целью создателя системы государственных школ в Северной Каролине Арчибальда ДеБоу Мёрфи. В 1816 году он охарактеризовал её следующим образом:

> Все дети должны учиться в этих школах. В них им будут прививать принципы морали и религии, а также привычки к подчинению и послушанию. Государство должно взять на себя заботу о детях и разместить их в школе, где ум обретёт просветление, а сердце — привязанность к добру [15].

К 1820-м годам идеи принуждения и этатизма уже охватили всю страну и особенно укрепились в Новой Англии, хотя индивидуалистические традиции всё ещё оставались сильны. Одним из факторов, способствовавших распространению коллективистских идей в образовании, стала масштабная миграция жителей Новой Англии. Они устремились на юг и запад, принося с собой ревностную приверженность государственным школам и государственному принуждению.

В таких обстоятельствах появился наиболее близкий к платоновской модели проект полного государственного коммунистического контроля над детьми — его разработали первые американские социалисты: феминистка Фрэнсис Райт и политик Роберт Дейл Оуэн. Оуэн — сын Роберта Оуэна, одного из первых британских социалистов-утопистов, — вместе с отцом попытался основать коммунистическую общину на добровольных началах в Нью-Хармони (штат Индиана). Шотландка Райт, тоже побывавшая в Нью-Хармони, совместно с ним основала с ним газету Free Enquirer. Их главной целью стала пропаганда разработанной ими системы обязательного образования. Райт и Оуэн описывали свой план так:

> Образование должно быть общенациональным, рациональным, республиканским; бесплатным для всех за счёт общества и осуществляемым под патронажем государства во имя его сохранения и благополучия [16].

Главная цель плана — обеспечить единообразие мышления, привычек, манер и чувств и тем самым уравнять судьбы и условия жизни. Вместо сложной системы начальных и средних школ, семинарий и других учебных заведений Райт и Оуэн предлагали штатам просто создать сеть учреждений для «всеобщего приёма» всех детей, проживающих в соответствующем округе. Эти учреждения должны были обеспечивать полное воспитание и содержание детей разных возрастных групп. Дети были бы обязаны жить в них круглосуточно, а родителям разрешалось бы лишь время от времени навещать их. С двухлетнего возраста каждый ребёнок должен был находиться под опекой и руководством государства.

> В этих «яслях свободной нации» не должно быть неравенства: всех кормить за общим столом, одевать в одинаковую одежду, воспитывать единообразно, прививать одинаковые качества и организовывать одинаковые развлечения; стремиться к единообразию характеров и устремлений. Разве такие люди не приведут к реформированию общества и совершенствованию институтов Америки?

Оуэн решительно настаивал на том, что эта система должна «охватывать не часть населения, а весь народ». В результате она сможет «за одно поколение преобразить Америку, превратив множество классов в один». Фрэнсис Райт со всей прямотой раскрыла цель такой системы, призывая народ свергнуть власть

богатых и духовенства. «Нынешняя война — это война классов», — писала она.

Таким образом, мы видим, что к прежней практике использования обязательного образования в интересах государственного абсолютизма добавилась новая цель — достижение абсолютного равенства и единообразия. Оуэн и Райт считали систему обязательного школьного образования идеальным инструментом для достижения этой цели. Прежде всего необходимо было добиться полного единообразия привычек, образа мыслей и чувств всех детей, а затем общество созреет для окончательного шага — уравнивания собственности и доходов посредством государственного принуждения.

Почему Оуэн и Райт настаивали на том, чтобы детей уже с двухлетнего возраста забирали из семей и держали в этих учреждениях круглосуточно, отпуская лишь в шестнадцать лет, по окончании школьного обучения? Как отмечал Оуэн:

> В республиканских школах не должно возникать соблазна распространять аристократические предрассудки. Ученики должны воспринимать себя согражданами, равными между собой. Им не следует превозносить богатство или презирать бедность. И всё же, если дети из этих государственных школ будут каждый день возвращаться домой — одни в устланные мягкими коврами гостиные богатых родителей, а другие в убогие лачуги своих бедных отцов или овдовевших матерей — вернутся ли они на следующий день друзьями и равными?

Точно так же различия в одежде вызывали зависть у бедных и презрение у богатых — эти чувства следовало устранить, обязав всех носить одинаковую форму. Идеи Оуэна пронизаны ненавистью к человеческим различиям, особенно к тому, что уровень жизни богатых выше чем у бедных. Чтобы план насильственного уравнивания реализовался, государственные школы

> должны принимать детей не на шесть часов в день, а полностью брать их на своё попечение: кормить, одевать и укладывать их спать; организовывать не только учебный процесс, но и досуг; и заботиться о них вплоть до завершения обучения.

Можно возразить, что план Оуэна и Райт не имел значения и был лишь безумной затеей, не оказавшей заметного влияния. Однако в действительности всё обстояло иначе: благодаря этому плану идеи достижения равенства заняли господствующее место во взглядах влиятельной группы деятелей просвещения, которые в 1830–1840-х годах создавали систему государственных школ в стране и руководили ею. Более того, идеи Оуэна доводили концепцию обязательного государственного образования до логического завершения — не только потому, что такая система идеально подходила для утверждения государственного абсолютизма и абсолютного равенства, но и потому, что для надлежащего формирования будущего поколения, как это понимал и сам Оуэн, необходимо воспитывать «ребёнка в целом», охватывая все стороны его личности. Не пытаются ли сторонники «прогрессивного» образования посредством всестороннего воспитания ребёнка перекроить всю его личность — то есть добиться той же цели, что принудительное обобществление детей по коммунистическому образцу Оуэн и Райт, чего в Америке бы не приняли?

Влияние плана Оуэна — Райт подтверждается тем, что историк Лоуренс Артур Кремин начинает с него своё исследование истории движения за государственное школьное образование и уделяет ему значительное внимание [17]. В частности, Кремин отмечал, что многие газеты перепечатывали статьи Оуэна, посвящённые этому плану, и одобряли его идеи. Работу над планом Оуэн начал в конце 1820-х годов и продолжал вплоть до конца 1840-х, когда совместно с Райт подготовил его подробный вариант. Проект оказал значительное влияние на объединения рабочих и, в частности, на широко известный доклад комитета рабочих Филадельфии 1829 года, посвящённый образованию в Пенсильвании. Авторы доклада выступали за равенство, в том числе требовали равного доступа к образованию и надлежащего обучения для всех. Этот и аналогичные доклады «сыграли значительную роль в создании предпосылок для принятия прогрессивного законодательства в середине 1830-х годов» [18].

Вскоре после этого в США возникло примечательное явление — сплочённая группа деятелей сферы образования. Кремин называет их «реформаторами образования», чья неустанная пропаганда сыграла важную роль во внедрении системы государственных школ. Впоследствии представители этой группы установили контроль над школами, заняв места в советах по образованию штатов, посты руководителей школьных округов и другие руководящие должности. Кроме того, они получили контроль над учреждениями по подготовке педагогов, а через них — и над самими учителями.

Эта же группа, выступая под разными названиями, продолжает господствовать в сфере начального и среднего образования по сей день, сохраняя собственную систему тесно связанных между собой идей и специфическую терминологию. Что особенно важно, ей удалось закрепить свои стандарты в требованиях штатов к сертификации учителей: никто не может преподавать в государственной школе без прохождения педагогической подготовки по программам, находящимся под контролем этих специалистов.

Именно эта группа добилась введения обязательного образования и выступала за всё более «прогрессивный» подход к обучению. Поэтому её деятельность заслуживает пристального изучения.

Некоторые американцы гордятся тем, что их система образования якобы не может приобрести деспотический характер, поскольку находится под контролем властей отдельных штатов, а не федерального правительства. Однако на самом деле это мало что меняет. Во-первых, образование в любом случае остаётся под государственным контролем — будь то на уровне штатов или федерации. Во-вторых, деятельность представителей образовательной сферы практически полностью координируется через общенациональные ассоциации и профессиональные издания. Таким образом, на практике школы уже находятся под централизованным контролем в масштабах всей страны, а установление формального федерального контроля стало бы лишь завершающим шагом на пути к общенациональному единообразию.

Ещё одним источником тирании в школьной системе является то, что учителя имеют статус государственных служащих. После прохождения

формального экзамена, который почти не отражает реальную компетентность педагога, учителю достаточно лишь немного проработать, чтобы закрепиться на должности с оплатой из государственного бюджета. После этого его фактически навязывают детям на весь оставшийся срок его трудовой деятельности. Государственная бюрократия превратила систему государственной службы в чрезвычайно мощный инструмент укрепления своих позиций и бессрочного господства. Тирания большинства может быть неприятна, но демократически избранные власти вынуждены учитывать волю избирателей. При этом чиновники, которых невозможно отстранить от должности на очередных выборах, вообще не подлежат демократическому контролю. Они становятся несменяемыми тиранами.

«Выведение чего-либо из политики» путём передачи в ведение государственной бюрократии, безусловно, повышает моральный дух чиновников. Тем самым они получают практически неограниченную и бессрочную власть в своей сфере деятельности. Тот факт, что учителя входят в систему государственной бюрократии, служит одним из самых серьёзных оснований для критики современной американской системы обязательного образования.

Возвращаясь к первым деятелям движения за государственные школы, следует отметить, что его ведущими представителями были выходцы из Новой Англии: Хорас Манн из Массачусетса и Генри Барнард из Коннектикута, а также Джеймс Картер, Кэлвин Стоу, Калеб Миллс, Сэмюэл Льюис и многие другие. Как они претворяли свои идеи в жизнь?

Во-первых, чтобы достичь поставленных целей, они создали сеть взаимосвязанных образовательных учреждений. Одним из первых считается Американский лицей, основанный в 1826 году Джозайей Холбруком. Цель подобных учреждений состояла в том, чтобы оказать влияние на местные советы по образованию и попытаться их контролировать. В 1827 году в Пенсильвании было учреждено первое «Общество содействия общественным школам», которое издавало памфлеты, пресс-релизы и т.д. Аналогичные организации в начале 1830-х годов появились по всему Западу. Они проводили лекции и собрания, направляли обращения в законодательные органы и занимались лоббированием своих интересов. Позже по всей стране возникли сотни подобных объединений. Одним из наиболее влиятельных стал Американский институт образования, основанный в Новой Англии в 1830 году. Благодаря ежегодным собраниям и публикациям институт стал одной из главных площадок для обмена информацией и центром деятельности движения за реформу образования.

Во-вторых, деятели образования основали десятки специализированных журналов, через которые распространяли основные идеи среди сторонников. Важнейшими из них были American Journal of Education («Американский журнал образования»), American Annals of Education («Американские анналы образования»), Common School Assistant («Помощник государственной школы») и Common School Journal («Журнал государственных школ»). Для усиления влияния реформаторы стали занимать руководящие должности в системах государственного школьного образования отдельных штатов: так, Хорас Манн, редактор Common School Journal, стал секретарём Совета по образованию в Массачусетсе. Его ежегодные доклады в 1840-х годах оказали

огромное влияние на формирование общей позиции сторонников образовательных реформ. Генри Барнард стал секретарём Совета по образованию штата Коннектикут, Кэлвин Хендерсон Уайли возглавил государственные школы Северной Каролины, Калеб Миллс — Индианы, Сэмюэл Льюис — Огайо и т. д.

Деятели образования, особенно находившиеся под влиянием Хораса Манна, ещё не выступали за введение обязательного школьного образования, но уже призывали всех посещать государственные школы и принижали значение частных школ. Они стремились привлечь всех в государственные школы, чтобы формировать личность каждого ученика в соответствии со своими представлениями о равенстве. Виргинский педагог Чарльз Мерсер написал панегирик государственной школе, который, возможно, будет полезно сравнить с планом Оуэна:

> Идея равенства, лежащая в основе наших общественных институтов, должна как можно глубже укорениться в сознании молодёжи. Очевидно, что этому в значительной мере способствовало бы максимально продолжительное совместное обучение детей в одних и тех же школах, где они сидели бы за одними партами, участвовали в соревнованиях, вместе отдыхали и развлекались, изучали одни и те же предметы, подчиняясь общей дисциплине и единому руководству.

Мерсер был лидером образовательного движения в Виргинии. Идея уравнительной роли государственных школ регулярно встречалась не только в его трудах, но и в работах его сторонников. Сэмюэл Льюис подчёркивал, что государственные школы объединят разнородное население в «единый народ». Теодор Эдсон с восторгом утверждал, что в таких школах хорошие дети должны научиться общаться с плохими, поскольку им придётся делать это и во взрослой жизни. Влиятельный Орвилл Тейлор, редактор Common School Assistant, провозглашал: «Пусть все отправляют своих детей в государственную школу — это их долг». А в 1837 году прозвучали слова, очень напоминавшие идеи Мерсера и Оуэна:

> Там, где дети из высших и низших слоёв общества учатся в одном классе, по одному учебнику и у одного учителя, и воплощается идея республиканского образования [19].

Параллельно велась кампания против частных школ, которая часто упоминалась в трудах педагогов: ещё в 1820-е годы Джеймс Картер выступал против них, а Орвилл Тейлор, подражая Оуэну, утверждал, что если богатого ребёнка направить в частную школу, его будут убеждать, что он лучше ученика государственной школы, что противоречит республиканизму.

Деятели образования считали необходимым прививать детям нравственные принципы, что подразумевало и религиозное воспитание. Однако приверженность какой-либо одной конфессии помешала бы им убедить представителей всех религиозных общин отдавать детей в государственные школы. Поэтому они решили преподавать в государственных школах основы протестантского христианства, представляя его как общую для всех веру. На раннем этапе такое решение могло и не вызывать особых противоречий, однако массовая иммиграция католиков вскоре после середины XIX века создала

непреодолимые трудности для реализации этого замысла. Другой примечательной особенностью того периода были существенные ограничения, с которыми сталкивались деятели образования из-за того, что обучение в государственных школах оставалось добровольным. Поскольку родители могли свободно выбирать, отдавать или не отдавать своих детей в государственные школы, педагогическая бюрократия не могла установить полный контроль над школьным образованием — решающее слово по-прежнему оставалось за родителями. Поэтому установление абсолютного господства в вопросах религиозного воспитания было невозможно. Хорас Манн категорически настаивал на том, чтобы учителя сохраняли нейтралитет по всем спорным политическим вопросам. В противном случае родители, придерживающиеся иных взглядов, перестали бы отдавать своих детей в государственные школы, а идеал единообразного и равного образования для всех оказался бы недостижимым.

Как мы видим, добровольность образования была одним из ключевых факторов для сдерживания тирании. Государственные школы были вынуждены сохранять нейтралитет как в политических, так и в религиозных вопросах [20]. Однако у такого подхода, разумеется, есть существенный недостаток: практически невозможно содержательно и объективно рассматривать политические и экономические вопросы, строго придерживаясь нейтралитета и избегая любых споров. Тем не менее при существовании государственных школ такой подход, очевидно, является наилучшим решением.

Педагогов раздражало это ограничение, и они всё чаще ссылались на прусскую модель образования, где подобных трудностей не возникало. Фактически, они сохраняли политический нейтралитет лишь при отсутствии серьёзных разногласий, поскольку на деле пропагандировали американский национализм и английский язык. Кэлвин Стоу настаивал на внедрении прусских методов, однако подчёркивал, что в Америке их применение останется республиканским, а не деспотичным. Стоу требовал, чтобы школьное образование было столь же обязательным, как военная служба. В 1836 году Стоу выражался почти такими же словами, что и Мартин Лютер тремя столетиями ранее:

> «Если забота об общественной безопасности даёт государству право призывать граждан на военную службу в случае вторжения в страну, то по той же причине оно вправе обязать граждан обеспечивать образование своих детей, ведь нет врагов страшнее невежества и порока. Человек не вправе подвергать государство опасности, возлагая на него бремя заботы о своих невежественных и порочных детях, точно так же, как не вправе впускать в страну шпионов вражеской армии. Если человек не в состоянии дать своим детям образование, государство должно ему помочь; если же он не желает этого делать — принудить. Всеобщее образование — столь же надёжное и гораздо менее дорогостоящее средство обороны, чем вооружённые силы... Народное образование — скорее обязанность, чем потребность... Поскольку образование... обеспечивается родителями и оплачивается теми, кто не извлекает пользы из его результатов, оно является обязанностью» [21].

Ещё одним принципом прусской системы образования, которым восхищался Стоу, было обязательное обучение на едином государственном

языке. Он также высоко оценивал строгие законы об обязательном посещении школы и борьбе с прогулами.

Доклад Стоу о прусской системе образования оказал огромное влияние на деятелей образовательного движения, которые стали следовать его примеру в этом вопросе. Манн и Барнард придерживались схожих взглядов, хотя первый испытывал сомнения относительно введения обязательного школьного образования. Барнард же таких сомнений не испытывал. Восхваляя прусскую систему, он писал:

> «Регулярное посещение школы должно находиться под особым контролем и самым пристальным надзором, поскольку именно от него зависят все преимущества, которые может дать школа. Было бы прекрасно, если бы родители и дети всегда добровольно соглашались на это... К сожалению, особенно в больших городах, так бывает не всегда. Хотя необходимость прибегать к принуждению прискорбна, почти всегда приходится начинать именно с него» [22].

Искренность заявлений Хораса Манна о политическом нейтралитете государственных школ вызывала сомнения. В своих ежегодных отчётах он критиковал представление о неприкосновенности частной собственности, выступал за общественный контроль и утверждал, что собственность должна служить интересам всего общества. Между тем, обращаясь к промышленникам за пожертвованиями на школы, он отступал от этой позиции и от своих заявлений о политическом нейтралитете, открыто выражая поддержку индоктринации, направленной против джексоновской демократии и охлократии [23].

Генри Барнард разделял аналогичные взгляды. Очевидно, что они были категорически против добровольной системы образования: для государственной индоктринации им требовалась прусская система принуждения к обучению. Эта система была принята в конце XIX века, и маски были сброшены: теперь уже не было необходимости ни соблюдать политический нейтралитет, ни заявлять о нём.

Сторонники государственного школьного образования также выступали за воспитание у детей привычки подчиняться власти. В частности, эту мысль в 1848 году высказал влиятельный Джозайя Куинси III, занимавший посты мэра Бостона и президента Гарвардского университета, а в 1873 году Джордж Эмерсон подчеркнул, что приучать к повиновению власти необходимо с самых ранних лет. Их высказывания были опубликованы в ведущих педагогических журналах Common School Journal и School and Schoolmaster. В 1856 году влиятельный Джейкоб Эбботт заявил, что учитель должен воспитывать у учеников лояльность к действующему правительству. В 1853 году руководитель ведомства народного образования штата Индиана утверждал, что школьная политика должна сформировать из всего населения единый народ, объединённый общим интересом.

Прогрессивное образование и текущее положение дел

Наряду с усилением государственного контроля менялся и сам характер школьного образования. Всё большее влияние приобретала так называемая прогрессивная педагогика. Очевидно, что здесь нет возможности подробно рассмотреть эту систему, подвергшуюся многочисленной критике, а также современное состояние преподавания в государственных школах. Тем не менее можно сделать некоторые общие выводы, особенно с учётом того, что начиная с 1900 года в США утвердилась педагогическая система Руссо — Песталоцци — Дьюи:

(1) Прогрессивное образование нацелено на уничтожение независимого и критического мышления у ребёнка. Вместо него детей приучают почитать героизированные образы национальных вождей (как в системе образования Джованни Джентиле в фашистской Италии) или подчиняться диктату коллектива (как в японских школах, описанных Лафкадио Херном). В результате учебные предметы преподаются в минимальном объёме, и у ребёнка практически не остаётся возможности развить способность к последовательному и логическому мышлению при изучении отдельных дисциплин. Подобный подход распространяется как на начальную, так и на среднюю школу, вследствие чего многие выпускники средних школ не владеют даже элементарными навыками правописания и чтения и не способны написать связное предложение. Управляющие образованием стремятся распространить эту систему и на колледжи, полностью отказавшись от систематических учебных курсов. В педагогических учебных заведениях им уже в значительной степени удалось этого добиться. Коварная установка «делай то, что хочешь» побуждает детей оставаться на том же уровне развития, не стимулируя стремления к новым знаниям. Фундаментальные навыки (чтение, письмо, арифметика) осваиваются слишком поздно, что значительно замедляет интеллектуальное развитие ребёнка. Практика обучения словам с помощью картинок вместо изучения алфавита лишает маленького ребёнка важнейшего инструмента развития мышления.

(2) Под видом предоставления ученикам свободы поступать по собственному усмотрению в системе прогрессивного образования с ещё большей настойчивостью стремятся к уравниванию и единообразию.

Предлагается упразднить отметки, с помощью которых лучшие и худшие ученики могут следить за своим прогрессом, и вместо этого перейти к «субъективным» оценкам или вовсе отказаться от них. Субъективное оценивание — чудовищный подход, при котором каждого ученика оценивают в соответствии с произвольным мнением учителя о его способностях. Такой подход ставит одарённых учеников в крайне невыгодное положение и даёт особые привилегии тем, кто может произвести благоприятное впечатление. Обучение, как правило, проводится таким образом, чтобы удовлетворить потребности наименее сообразительных учеников, чтобы не разочаровывать их. В результате способные ученики лишаются стимула и возможностей для обучения, а менее способных приучают верить, что успех — будь то оценки, переход в следующий класс и т.д. — придёт к ним автоматически.

Индивидуальность подавляется тем, что каждого приучают приспосабливаться к «группе». Всё внимание сосредоточено на коллективе, который принимает решения голосованием, руководствуется принципом большинства и т.д. В результате детей приучают искать истину в мнении

большинства, вместо того чтобы самостоятельно разбираться в вопросах или прислушиваться к наиболее компетентным специалистам. Детей готовят к демократии, предлагая им обсуждать текущие события без предварительного систематического изучения политики, экономики и истории — дисциплин, необходимых для понимания происходящего. В итоге самостоятельное мышление подменяется лозунгами и поверхностными суждениями, которые обычно отражают уровень наименее способных участников группы.

Очевидно, что одна из главных проблем в обучении связана с наименее способными учениками. Сторонники прогрессивного образования обнаружили, что такие дети не могут освоить ни сложные, ни даже простые учебные предметы. Вместо того чтобы сделать логичный вывод о необходимости отказаться от обязательного образования для детей, неспособных к обучению, они решили снизить уровень преподавания настолько, чтобы материал могли усвоить даже самые слабые ученики. Фактически они сделали шаг к полному отказу от сложных учебных дисциплин и выставления оценок как таковых.

(3) Особое внимание к «дополнительным предметам» — физкультуре, играм и другим малозначительным дисциплинам — вновь приводит к тому, что обучение становится понятным даже наименее способным ученикам, обеспечивая тем самым одинаково низкий уровень преподавания для всех. Чем больше внимания уделяется второстепенным занятиям, тем меньше времени остаётся для развития последовательного и логического мышления.

(4) Идея о том, что школа должна не просто обучать ребёнка, а воспитывать и формировать его личность на всех этапах развития, это, несомненно, попытка государства подменить собой семью. С помощью такого подхода государство пытается получить полный контроль над формированием личности ребёнка, не прибегая к его фактическому изъятию из семьи, как предлагали Платон и Оуэн.

(5) Неизбежным следствием этого станет усиление зависимости индивида от коллектива и государства.

Примечания

1. John William Perrin, The History of Compulsory Education in New England, 1896; Lawrence Cremin, The American Common School, an Historic Conception (Teachers College, New York, 1951); Forest Chester Ensign, Compulsory School Attendance and Child Labor (Iowa City: Athens Press, 1921).
2. Perrin, The History of Compulsory Education in New England.
3. Merle E. Curti, The Social Ideas of American Educators (Paterson, N.J.: Pageant Books, 1959).
4. Список дат введения законов о принуждении в штатах см. в Edgar W. Knight, and Clifton L. Hall, Readings in American Educational History (New York: Appleton–Century, Crofts, 1951). Подробную таблицу законов об обязательном образовании, действовавших в различных штатах в 1905 году, см. в Докладе комиссара по образованию за 1906 год, гл. 28, «Compulsory Attendance and its Relation to the General Welfare of the Child» (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1906).

5. Saul K. Padover, Jefferson (New York: Harcourt, Brace and Company, 1942), стр. 169.
6. «A Constituent», Richmond (Va.) Enquirer, январь 1818 г.
7. Обязательное образование, подготовлено для Ассоциации государственного образования Филадельфии, 1898 г.
8. Philip Curoe, Educational Attitudes and Policies of Organized Labor in the United States (New York: Teachers College, Columbia University, 1926).
9. New York Sun, 16 апреля 1867 г.
10. Journal of Proceedings and Addresses, N.E.A., 1897, стр. 196.
11. Knight and Hall, Readings in American Educational History.
12. Там же; H.L. Mencken, A New Dictionary of Quotations on Historical Principles from Ancient and Modern Sources (Нью-Йорк: A.A. Knopf, 1942), стр. 333–34.
13. Cremin, The History of Compulsory Education in New England.
14. Hans Kohn, The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background (Нью-Йорк: Macmillan, 1934), стр. 104.
15. Archibald D. Murphey, The Papers of Archibald D. Murphey, 2 vols. (Raleigh, N.C.: E.M. Uzzell, 1914), стр. 53–54.
16. Robert Dale Owen and Frances Wright, Tracts on Republican Government and National Education (London, 1847). Также см. Cremin, The History of Compulsory Education in New England.
17. Cremin, стр. 37 и далее.
18. Там же.
19. Common School Assistant, том. 2, 1837, стр. 1. Заявление Мерсера см. в Charles Fenton Mercer, A Discourse on Popular Education (Princeton, 1826). Также см. различные ежегодные лекции перед Американским институтом обучения (American Institute of Instruction).
20. Horace Mann's Twelfth Annual Report, стр. 89.
21. Calvin E. Stowe, The Prussian System of Public Instruction and its Applicability to the United States (Cincinnati, 1830).
22. Henry Barnard, National Education in Europe (New York, 1854).
23. Сравните Cremin, The History of Compulsory Education in New England и Curti, The Social Ideas of American Educators.

Об авторе

Мюррей Н. Ротбард (1926–1995) — заслуженный профессор экономики имени С. Дж. Холла в Университете Невады в Лас-Вегасе и вице-президент по академическим вопросам Института Людвига фон Мизеса. Ротбард, получивший прозвище «мистер либертарианец» и один из ведущих экономистов австрийской школы, окончил Колумбийский университет, где получил степени бакалавра, магистра и доктора философии (PhD), а также учился у Людвига фон Мизеса в Нью-Йоркском университете.

Он написал 25 книг, в том числе «Человек, экономика и государство» (Man, Economy, and State), «Паника 1819 года» (The Panic of 1819), «Великая депрессия в Америке» (America's Great Depression), «Власть и рынок» (Power and Market), «Этика свободы» (The Ethics of Liberty), «Рождение свободной нации» (Conceived in Liberty) и «Классическая политэкономия. История экономической мысли» (An Austrian History of Economic Thought).

Ротбард был редактором двух научных журналов — The Review of Austrian Economics и The Journal of Libertarian Studies, а также трёх общественно-политических изданий — Left and Right, Libertarian Forum и The Rothbard-Rockwell Report. Всего он написал более трёх тысяч статей.

Его наиболее значимые научные статьи собраны в двухтомнике «Логика действия» (The Logic of Action). Обширное собрание книг и рукописных материалов Ротбарда хранится в Институте Людвига фон Мизеса, который продолжает его дело.