

# Глава 1. Почему надо отменить как саморазумеющуюся обязательность школы

Многие учащиеся, особенно те, кто беден, интуитивно знают, что с ними делают школы - они приучают их путать процесс и сущность. Как только это удастся, в силу вступает новая логика: чем больше обучения, тем лучше результаты, а стало быть, успех обеспечивается эскалацией. Учащийся, таким образом, научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое. Его воображение вышколено - в нем обслуживание занимает место цели. Место охраны здоровья занимает лечение, улучшение условий жизни подменяется социальной работой, личная безопасность - полицейской защитой, национальная безопасность - военным противостоянием, и повсюду крысиные бега принимаются за производительный труд. Здоровье, учение, личное достоинство, независимость и творческие усилия практически приравнены к деятельности соответствующих государственных институтов, которые якобы служат этим целям, и движение к ним приравнено к росту ресурсов, выделяемых на управление больницами, школами и другими учреждениями, о которых идет речь.

Я собираюсь показать в этих эссе, что институализация человеческих ценностей неизбежно ведет к загрязнению среды, социальной поляризации и психологическому бессилию - три направления процесса глобальной деградации и модернизированной нищеты. Я постараюсь объяснить ускорение этой деградации по мере того, как нематериальные нужды человека преобразуются в потребительский спрос, а здоровье, образование, мобильность, благосостояние или психологическое выздоровление приравниваются к результатам соответствующего обслуживания или обработки. Я делаю это, поскольку уверен, что большинство ведущихся сейчас исследований о будущем защищает дальнейший рост институализации ценностей, а мы должны определить условия, при которых происходило бы абсолютно противоположное. Нам необходимо исследовать возможности использования технологий для создания таких институтов, которые служили бы личному, творческому и независимому взаимодействию людей и возникновению ценностей, по самой своей сути не поддающихся технократическому контролю. Нам надо пересмотреть основы современной футурологии.

Я хочу поднять общий вопрос о взаимоопределении сущности человека и природы современных социальных институтов, которое характеризует наше мировоззрение и язык. В качестве основного примера и объекта рассмотрения я выбрал школу, поэтому здесь лишь косвенно затрагиваются другие бюрократические институты корпоративного государства: семья как потребитель, партия, армия, церковь, средства информации. Мой анализ подспудного учебного плана школ призван показать, что общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от само собой разумеющейся обязательности школ, равно как выиграло бы в результате аналогичных процессов семья, политика, безопасность, вера и общение.

В этом первом эссе я начинаю свой анализ с попытки объяснить, что значит изменить отношение к школе выросшего в ней общества. Это поможет читателю понять, почему и какие пять конкретных аспектов этого процесса выбраны мною для рассмотрения в последующих главах.

Не только образование стало школьным, школьной стала сама социальная действительность. Пропустить через школу и богатых, и бедных стоит примерно одинаково. Ежегодные расходы на одного ученика в трущобах и в богатых предместьях любого из двадцати крупнейших американских городов - одного порядка, иногда они даже больше в бедных кварталах [21]. Богатый и бедный одинаково зависят от школ и больниц, которые руководят их жизнью, формируют их мировоззрение и вместо них решают, что законно, а что нет. И те и другие считают самолечение безответственным, самообразование ненадежным, а общественные объединения, не оплачиваемые властями, формой агрессии или подрывной деятельности. Те и другие равно приучены полагаться на официальное обслуживание, и независимая деятельность для них подозрительна. Для Вестчестера растущая личная и общественная несамостоятельность даже более характерна, чем для северо-востока Бразилии. Так что повсюду не только образование, но и общество в целом нуждается в «избавлении от школы».

Бюрократия государства всеобщего благосостояния требует себе исключительных профессиональных, политических и финансовых прав в области выдвижения социальных идей, устанавливая собственные критерии их ценности и осуществимости. Именно эта монополия лежит в основе модернизации бедности. Для всякой житейской потребности можно найти институционализированный ответ - и сразу возникает новая группа бедняков и новое определение бедности. Всего лет десять тому назад в Мексике было нормой рождаться и умирать у себя дома, а покойного хоронили его друзья. Только о потребностях души заботилась официальная церковь. Теперь начинать и оканчивать свои дни дома стало признаком либо бедности, либо особых привилегий. Умирание и смерть перешли в ведение врачей и могильщиков.

Как только обществу удастся трансформировать базовые потребности человека в спрос на товары и услуги, производимые на научной основе, критерии бедности оказываются во власти технократов, которые могут менять их по своему желанию. И тогда понятие «бедность» начинают относить к тем, кто в том или ином существенном отношении отстал от рекламируемого идеала потребления. Так, бедные в Мексике - те, кто пробыл в школе менее 3 лет, а в Нью-Йорке - меньше 12.

Бедные всегда были социально бессильны. Теперь они все больше полагаются на институты социального обеспечения, и это добавляет их беспомощности новое измерение: психологическое бессилие, неспособность себя прокормить. Крестьянина, живущего на высокогорном плато в Андах, эксплуатируют землевладелец и купец, но, переселившись в Лиму, он вдобавок попадает в зависимость от политических боссов и ощущает себя неполноценным, потому что не учился в школе. Модернизированная бедность - это сочетание бессилия перед обстоятельствами с утратой личностного потенциала. Эта новая бедность - глобальное явление, которое лежит в основании современных отставаний в развитии. Конечно, в богатых и в бедных странах оно проявляется по-разному.

Кажется, наиболее сильно оно ощущается в больших городах Америки. Нигде больше не расходуется столько средств на бедность. Нигде больше государственная забота о бедных не порождает такой зависимости и злости, таких фрустраций и новых требований. И нигде лучше не видно, чем там, что бедность - модернизированная бедность - приобрела иммунитет к денежным вливаниям и требует институциональной революции.

Уровень профессионального обслуживания, доступный сегодня чернокожим жителям Соединенных Штатов и даже иммигрантам, всего два поколения назад был немыслим, да и теперь кажется абсурдным большинству людей в «третьем мире». Американские бедняки, например, могут рассчитывать, что школьный надзиратель обеспечит посещение школы их детьми до семнадцатилетнего возраста; врач уложит их на больничную койку за 60 долларов в день (а это равно трехмесячному доходу большинства людей в мире). Но такая опека лишь усиливает их зависимость от этого попечения, ослабляя их способность организовывать свою жизнь, исходя из собственного опыта и ресурсов, в рамках своего сообщества.

Положение бедных в Соединенных Штатах уникально: именно они могут рассказать о трудностях, угрожающих всем беднякам в модернизирующемся мире. Они обнаруживают, что никакое количество долларов не способно устранить присущую институтам социального обеспечения деструктивность, поскольку профессиональные иерархии этих учреждений сумели убедить общество в нравственной необходимости своей попечительской деятельности. Бедняки, населяющие американские города, могут на своем опыте продемонстрировать ошибочность оснований, на которых строится социальное законодательство в обществе, где властвует школа.

Член Верховного Суда Уильям О.Дуглас как-то заметил, что «единственный способ учредить какой-либо институт - это профинансировать его». Из этого следует, что, только прекратив финансовые вливания в учреждения, занимающиеся сегодня здоровьем, образованием и социальной помощью, можно остановить дальнейшее обнищание как неизбежный результат бессилия, порождаемого их деятельностью.

Это надо иметь в виду, оценивая федеральные программы социальной помощи. Так, например, в 1965-1968 гг. более трех миллиардов долларов было затрачено американскими школами на компенсацию неблагоприятного положения примерно шести миллионов детей (известная программа «Title One»). Это была самая дорогостоящая компенсаторная программа из когда-либо предпринимавшихся в образовании, тем не менее никакого

существенного улучшения учебной деятельности этих неблагополучных детей обнаружить не удастся. По сравнению со своими одноклассниками из семей среднего достатка они отстали еще сильнее. Более того, в ходе этой программы профессионалы обнаружили еще десять миллионов детей, испытывающих экономические или образовательные трудности, - и теперь у них еще больше причин требовать дополнительных федеральных средств.

Полный провал этой попытки улучшить образование бедных посредством более дорогостоящего обслуживания можно объяснять по-разному, например:

- трех миллиардов долларов оказалось недостаточно, чтобы заметно улучшить учебу шести миллионов детей;
- выделенные средства были потрачены некомпетентно: задачу можно было бы решить, создав особые программы улучшив управление, более концентрированно направив средства на нужды бедных детей и проведя необходимые исследования;
- образовательные трудности не удастся преодолеть посредством школьного обучения.

Первое объяснение, безусловно, справедливо, если средства расходовались через школьный бюджет. Деньги действительно направлялись в школы с наибольшей численностью неблагополучных детей, но не тратились непосредственно на бедных детей. Дети, для которых предназначались эти деньги, составляли около половины учащихся тех школ, чьи бюджеты пополнялись за счет федеральных субсидий. Соответственно эти деньги наряду с обучением тратились на опеку, индоктринацию и социальный отбор, функции которых неразрывно связаны друг с другом в организации физической среды, учебных планах, преподавании, управлении и других ключевых компонентах этих школ, а следовательно, и в их бюджетах.

Дополнительные средства действительно позволили школам улучшить обслуживание относительно более состоятельных детей, чье «неблагополучие» состояло лишь в необходимости посещать школу вместе с бедняками. Из каждого доллара, выделенного на компенсацию учебных затруднений бедных детей, из школьного бюджета к такому ребенку в лучшем случае пробивались жалкие крохи.

Вполне возможно и то, что средства тратились некомпетентно. Однако никакая, самая необыкновенная некомпетентность не может сравниться с некомпетентностью школьной системы. Всей своей структурой школа препятствует концентрированному созданию дополнительных возможностей для детей, неблагополучных в том или ином отношении. Специальные программы, коррекционные классы и дополнительные занятия только усиливают дискриминацию - но за более высокую цену. Налогоплательщики еще не привыкли к мысли, что в МЗОСО [22], как в Пентагоне, могут запросто пропасть три миллиарда долларов. Нынешняя администрация, видимо, полагает, что недовольство педагогов она может себе позволить. Американцы среднего класса ничего не теряют, если программа прекращается. Бедные родители не только считают, что это ущемляет их интересы, но и требуют контроля над средствами, предназначенными для их детей. Логичным путем сокращения расходов и, как надеются некоторые, роста их эффективности

могла бы стать система грантов на образование, вроде предложенной Милтоном Фридманом и его коллегами. Тогда деньги поступали бы прямо к бенефициару, позволяя ему покупать свою долю выбранного им обучения. Если ограничить эти кредиты возможностью приобретать обучение по школьному учебному плану, удалось бы, вероятно, добиться большего равенства в обслуживании учащихся, но равенства социальных требований этим не достичь.

Очевидно, что даже в одинаковых по качеству школах бедный ребенок редко догоняет богатого. Даже если они посещают одинаковые школы с одного и того же возраста, бедные дети лишены большинства образовательных возможностей, повседневно доступных ребенку из среднего класса. Спектр этих преимуществ - от домашних книг и семейных разговоров до путешествий во время каникул и иного самоощущения; дети, которым они доступны, пользуются ими и в школе, и вне ее. Так что те, кто беднее, будут отставать до тех пор, пока их продвижение или учение зависит от школы. Бедным нужны средства, которые позволили бы им учиться, а не получать справку о том, что они прошли курс исправления их якобы чудовищных недостатков.

Все это равно справедливо как для бедных, так и для богатых стран, но в последних оно является в другом обличье. В бедных странах модернизированная бедность явно затрагивает больше людей, но пока что более поверхностно. В Латинской Америке две трети всех детей оставляют школу, не закончив пяти классов, но это «дезертирство» не делает их положение в жизни таким скверным, как это было бы в Соединенных Штатах.

Жертвами классической бедности, стабильной и не столь обессиливающей, остаются лишь немногие страны. Большинство государств Латинской Америки достигли точки старта в направлении экономического развития и конкурентного потребления, т.е. в направлении модернизированной бедности: их граждане научились богато думать и бедно жить. Законодательствами этих стран установлена 6-10-летняя обязательная школа. Не только в Аргентине, но и в Мексике или Бразилии средний гражданин определяет необходимое ему образование по североамериканским стандартам, несмотря на то что реальные шансы получить такое длительное образование есть лишь у ничтожного меньшинства населения. Но и в этих странах большинство людей уже попались на крючок школы, т. е. они обучены чувствовать свою неполноценность по отношению к тем, кто дольше учился. Их фанатичная преданность идее школьного обучения позволяет эксплуатировать их вдвойне: она дает возможность наращивать ассигнование государственных средств на обучение незначительного меньшинства и обеспечивать принятие социального контроля большинством.

Как это ни парадоксально, но вера в абсолютную необходимость всеобщего школьного обучения особенно тверда в тех странах, где школьным образованием было - и будет в дальнейшем - охвачено наименьшее число людей. Еще и сейчас в Латинской Америке большинство детей и родителей могли бы идти к образованию разными путями. А соответственно государственные вложения в школы и учителей могли бы стать даже выше, чем в богатых странах, но и таких вложений совершенно недостаточно, чтобы обеспечить хотя бы четырехлетнее школьное обучение для большинства населения. Фидель Кастро как будто хотел пойти по пути освобождения от школ, когда обещал, что к 1980 г. Куба сможет

закрывать свой университет, поскольку вся жизнь на острове к тому времени станет образовательным опытом. Однако в отношении начальной и средней школы Куба действует так же, как и все остальные латиноамериканские страны: так называемые школьные годы, бесспорно, всеобщая цель, а ее достижение просто временно задерживается из-за нехватки ресурсов.

Уловки-близнецы, манящие все большим обслуживанием - доступным в Соединенных Штатах и обещаемым в Латинской Америке, дополняют друг друга. Бедняка с севера обессиливает то самое двенадцатилетнее обучение, отсутствие которого ставит на бедняке с юга клеймо безнадежно отсталого. Но ни в Северной, ни в Латинской Америке обязательные школы не дают бедным равенства с богатыми. Однако и там, и там сам факт существования школы лишает тех, кто беден, сил и мужества, не позволяя им взять власть над собственным учением. Во всем мире школа оказывает антиобразовательное влияние на общество: школа признается единственным институтом, специализирующимся на образовании. Провалы школы воспринимаются большинством людей как доказательство того, что образование является очень дорогостоящей, очень сложной, таинственной, а часто и почти неразрешимой задачей.

Школа захватывает деньги, людей и добрую волю, предназначенные для образования, а кроме того, не дает другим социальным институтам брать на себя образовательные задачи. Работа, досуг, политика, переселение в города и даже семейная жизнь - все полагаются теперь на школы в формировании требуемых ими знаний и навыков вместо того, чтобы становиться средствами образования. Одновременно и школы, и зависящие от них социальные институты распугивают потенциальных потребителей своей непомерной стоимостью.

В Соединенных Штатах расходы на обучение в расчете на душу населения растут почти так же быстро, как стоимость лечения. Но при этом качество и того и другого неуклонно снижается. Расходы на медицинское обслуживание людей старше 45 лет удваивались за последние сорок лет несколько раз, результат - 3%-ный рост продолжительности жизни среди мужчин. Увеличение расходов на образование принесло еще более странные результаты, которые подвигли президента Никсона пообещать, что скоро каждый ребенок будет приобретать «Право на чтение» до того, как покинет школу.

Соединенным Штатам потребуется 80 миллиардов долларов в год, чтобы педагоги смогли обеспечить равное, по их мнению, обслуживание для всех в начальной и средней школе. Это значительно превосходит - больше, чем вдвое - те 36 миллиардов, которые тратятся сейчас. Предварительные расчеты, выполненные в МЗОСО и университете Флориды, показывают, что к 1974 г. аналогичные суммы составят 107 млрд против планируемых сейчас 45 млрд, причем эти цифры не учитывают огромных затрат на так называемое высшее образование, запрос на которое растет еще быстрее. Соединенные Штаты, которые в 1969 г. потратили около 80 млрд долларов на оборону, включая операции во Вьетнаме, видимо, слишком бедны, чтобы обеспечить равное школьное обучение. Президентскому комитету по изучению финансирования школы следовало бы выяснить, не как сохранить или сократить эти огромные затраты, а как их избежать.

Обязательное и равное для всех школьное обучение должно быть признано недостижимым, по крайней мере экономически. В Латинской Америке на каждого выпускника вуза тратится в 350-1500 раз больше средств, чем на среднего гражданина (т.е. человека, стоящего где-то посередине между самыми бедными и самыми богатыми). В Соединенных Штатах несоответствие меньше, но дискриминация острее. Самые богатые родители, приблизительно 10%, могут себе позволить дать своим детям частное образование и помочь им получить гранты, предоставляемые фондами. Но, кроме того, им достается в 10 раз больше государственных средств в расчете на обучение одного ребенка по сравнению с аналогичными расходами для 10% самых бедных семей. Причина в том, что богатые дети дольше учатся в школе, стоимость университетского года неизмеримо выше стоимости школьного, а большинство частных университетов, хоть и косвенно, но все же зависит от денег, полученных от налогоплательщиков.

Обязательное школьное обучение неизбежно поляризует общество; оно ранжирует все страны мира в соответствии с международной кастовой системой. Страны, как касты, оцениваются по образовательному уровню, который определяется средней продолжительностью школьного обучения их граждан; эта оценка тесно связана с расчетом валового национального продукта на душу населения, но гораздо более унижительна.

Парадокс школ очевиден: увеличение расходов на них усиливает их разрушительное действие и внутри страны, и за ее рубежами. Это «победное шествие» должно быть осознано как общественная проблема. Сегодня уже всем понятно: если самым решительным образом не изменить сложившиеся в промышленности тенденции, окружающая среда скоро будет просто уничтожена биохимическими отходами. Точно так же необходимо понять, что МЗОСО угрожает загрязнением нашей общественной и личной жизни социальным обеспечением - неизбежным побочным продуктом принудительного и конкурентного потребления социальной помощи.

Эскалация школьного обучения не менее разрушительна, чем гонка вооружений, хотя это и менее очевидно. Повсюду в мире расходы на школьное обучение растут быстрее, чем количество учащихся и ВВП; при этом повсеместно расходы на школу постоянно отстают от ожиданий родителей, учителей и учащихся. И везде такое положение дел одновременно и сдерживает стремление к самостоятельному учению, и не позволяет профинансировать сколько-нибудь крупномасштабные планы нешкольного образования. Соединенные Штаты доказывают всему миру: ни одна страна не может быть достаточно богата, чтобы позволить себе школьную систему, вполне удовлетворяющую тот спрос, который эта система сама и создает фактом своего существования, потому что всякая успешная школьная система приучает и родителей, и учеников превыше всего ценить продолжительность школьного обучения, стоимость которого все время растет по мере того, как обучение в старших классах становится все более востребованным, а следовательно, дефицитным.

Вместо того, чтобы считать равное для всех школьное обучение временно недостижимым, следует признать, что оно в принципе экономически абсурдно и что попытки его осуществления ведут к интеллектуальному бессилию и социальной поляризации, разрушают доверие к политической системе, поддерживающей эту идею. Идеология обязательного школьного обучения не признает никакой логики - хороший пример этого

недавно дал Белый дом. Доктор Хатчнекер, психиатр, пользовавшийся г.Никсона еще до того, как тот стал кандидатом в президенты, посоветовал президенту, что необходимо профессионально обследовать всех детей в возрасте от 6 до 8 лет, выявить тех, кто проявляет деструктивные тенденции, и подвергнуть их принудительному лечению. При необходимости следует организовать их перевоспитание в специализированных учреждениях. Президент направил записку своего доктора в МЗОСО на экспертизу. И действительно, профилактические концентрационные лагеря для потенциальных правонарушителей могли бы стать логичным усовершенствованием школьной системы.

На самом же деле равенство образовательных возможностей - цель и желательная, и достижимая, однако отождествлять ее с обязательным школьным обучением - то же самое, что путать спасение с церковью. Школа стала мировой религией модернизированного пролетариата и раздает пустые обещания спасения беднякам технологической эры. Национальные государства приняли эту религию и обеспечили всеобщий призыв всех граждан на службу учебному плану, последовательно ведущему к дипломам - наподобие древних ритуалов инициации и служения культу. Современное государство полагает своей обязанностью поддерживать суждения своих педагогов, из самых лучших побуждений учреждая должности школьных надзирателей и устанавливая образовательный ценз для поступления на работу - совершенно так же, как испанские короли приводили в исполнение суждения своих богословов через конкистадоров и инквизицию.

Два века назад Соединенные Штаты возглавили движение за отмену монополии единственной церкви. Теперь нам необходима конституционная отмена монополии школы, а стало быть, и системы, которая законодательно объединяет предрассудки с дискриминацией. В современном гуманистическом обществе первая статья Билля о правах должна быть аналогична Первой поправке к американской Конституции: «Государство не должно издавать ни одного закона, относящегося к организации образования». Не должно быть никаких ритуалов, обязательных для всех.

Чтобы успешно осуществить это изменение, нужен закон, запрещающий дискриминацию по предшествующему обучению при приеме на работу, участии в голосовании или поступлении на обучение. Такой закон не исключал бы возможности проверки компетентности для той или иной функции или роли, но уничтожил бы ныне существующую абсурдную дискриминацию в пользу тех, кто приобрел эти навыки за счет немислимых государственных средств или - что, вероятно, одно и то же - сумел получить диплом, не имеющий никакого отношения к каким-либо полезным навыкам или конкретной работе. Только если гражданин будет защищен от угрозы дисквалификации при отсутствии школы в его послужном списке, отмена обязательного школьного обучения будет психологически эффективной.

Школьное обучение не способно поддержать ни учение, ни справедливость, поскольку педагоги настаивают на объединении преподавания и сертификации в их руках. Школа соединяет учение с распределением по социальным ролям. Однако учиться - значит приобретать новые навыки или понимания, а продвижение по службе зависит от мнения, сформировавшегося у других. Учение нередко является результатом преподавания, но отбор человека для той или иной должности или профессии на рынке труда все чаще



зависит просто от продолжительности посещения учебного заведения.

Преподавать - значит отбирать условия, содействующие учению. Распределение по ролям осуществляется созданием программ с условиями, которым должен соответствовать кандидат, если он хочет попасть в данный класс. Школа связывает обучение - но не учение - с этими ролями. Ни смысла, ни освобождения в этом нет. Смысла в этом нет, поскольку школа связывает соответствующие качества или типы компетентности не с социальными ролями, а, скорее, с процессом, в котором эти качества якобы приобретаются. В этом нет ни освобождения, ни образования, потому что на самом деле школы обучают только тех, чей каждый шаг в учении соответствует заранее установленным мерам социального контроля.

Учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. Когда-то это распределение происходило еще до рождения: принадлежность человека к определенной касте обуславливала карма, а принадлежность к аристократии - происхождение родителей. В разные времена в качестве учебного плана могли выступать различные ритуалы, последовательность посвящений в сан, серия военных или охотничьих подвигов, дальнейшее продвижение по службе могло зависеть от определенного набора предыдущих высочайших поощрений. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. И теперь еще многие наивно верят, что именно школа обеспечивает людям общественное доверие в зависимости от их учебных достижений. Однако вместо того, чтобы уравнивать жизненные шансы людей, школьная система монополизировала право на распределение возможностей между ними.

Компетентность человека необходимо отделить от учебного плана, а для этого должны быть запрещены любые вопросы относительно истории его учения, подобно тому как запрещено интересоваться его политическими взглядами, принадлежностью к той или иной религии, династии или расе, его сексуальной ориентацией. Необходимо принять законы, запрещающие дискриминацию по продолжительности полученного школьного обучения. Законами, конечно, не отменить предрассудков в отношении тех, кто не посещал школу, равно как и не заставить каждого человека заняться самообразованием, но все же они могли бы стать препятствием для этой необоснованной дискриминации.

Вторая важная иллюзия, на которой строится система школьного обучения, состоит в том, что учение считается результатом преподавания. Конечно, преподавание при определенных условиях может в чем-то помочь учению. Но все же большинство людей приобретают свои знания в основном вне школы, в школе это происходит лишь постольку, поскольку в небольшом числе богатых стран они вынуждены проводить в ней все более длительную часть своей жизни.

Люди учатся, как правило, невзначай, и даже самое целенаправленное учение не является результатом спланированного обучения. Дети осваивают родной язык непреднамеренно, хотя, конечно, внимание родителей помогает им в этом. Успешное освоение иностранного языка у большинства людей связано вовсе не с последовательным обучением, а с обстоятельствами обыденной жизни - дети едут погостить к дедушке с бабушкой в другую страну, кто-то путешествует, а кто-то влюбляется в иностранца. Точно так же и беглость

чтения чаще всего является результатом подобных внешкольных занятий. Большинство людей, читающих много и легко, полагают, что научились этому в школе; однако они с легкостью отказываются от этой иллюзии, как только задумаются, так ли это на самом деле.

Однако тот факт, что учение еще и сейчас происходит в основном как бы мимоходом, являясь побочным продуктом каких-либо других занятий, будь то работа или досуг, вовсе не означает, что преподавание не приносит никакой пользы учению и что обе эти деятельности не нуждаются в совершенствовании. При высокой мотивации ученик, стремящийся научиться чему-то новому и трудному, может извлечь определенную пользу даже из суровой дисциплины, которая сегодня ассоциируется со старомодным учителем, преподающим чтение, древнееврейский, катехизис или таблицу умножения. В сегодняшней школе зубрежка дискредитирована и стала редкостью, но все же осталось немало навыков, которыми активный ученик с нормальными способностями может овладеть за несколько месяцев, если бы его учили этим традиционным способом. Это относится к кодированию и дешифровке, к чтению и письму, ко второму и третьему языкам, а также к специальным языкам, таким, как алгебра, программирование, химический анализ, или ручным навыкам - печатанию, сборке часов, слесарному делу, ремонту телевизоров; в определенной мере и к танцам, вождению автомобиля или прыжкам в воду.

Иногда, конечно, наличие определенных знаний и навыков оказывается необходимым условием приема на обучение по тем или иным программам, но сам процесс их приобретения не должен быть ограничен таким условием. Чтобы научиться ремонтировать телевизоры, необходимы грамотность и некоторая осведомленность в математике; обучение прыжкам в воду предполагает, что человек хорошо плавает; обучение вождению почти никаких предварительных навыков не требует.

Процесс освоения навыков поддается количественной оценке. Оптимальное количество времени и материалов, необходимое для обучения среднего мотивированного взрослого, оценить нетрудно. Обучение второму западноевропейскому языку до уровня свободного общения стоит в Соединенных Штатах 400-600 долларов; на обучение какому-либо из восточных языков потребуется, возможно, вдвое больше денег. И это не идет ни в какое сравнение со стоимостью двенадцатилетнего школьного обучения в Нью-Йорке (обязательное условие для поступления на работу в Отдел уборки мусора) - почти 15 000 долларов. И уж, конечно, учителя здесь не одиноки - печатник или фармацевт тоже защищают свое ремесло, старательно создавая в обществе иллюзию, что их обучение стоит очень дорого.

Нынешние школы сумели раньше других захватить большую часть образовательных фондов. Прямое и быстрое натаскивание, которое стоит гораздо меньше, чем сравнимое по результатам школьное обучение, стало теперь привилегией тех, кто достаточно богат, чтобы не пользоваться услугами государственных школ, и тех, кого армия или крупный бизнес посылают на повышение квалификации. Программа последовательного освобождения американского образования от школ должна прежде всего ограничить доступные им ресурсы. И наоборот, каждому человеку на любом этапе его жизни должна быть обеспечена возможность свободного выбора из существующего множества образовательных программ и получения интересующего его образования за общественный

счет.

Уже сейчас можно в любом образовательном центре предоставлять достаточный кредит на обучение не только бедным, но и некоторому числу людей самого разного возраста. Я представляю себе этот кредит в виде образовательного паспорта или образовательной кредитной карточки, выдаваемых каждому гражданину при рождении. Чтобы поддержать бедняков, которые, возможно, не сумеют использовать свои ежегодные гранты в юные годы, можно предусмотреть накопление процентов по этим грантам для тех, кто захочет в более зрелом возрасте воспользоваться своими накопленными «правами». Такое кредитование позволило бы большинству людей приобретать необходимые им навыки, когда они пожелают, и делать это лучше, быстрее, дешевле и не с такими нежелательными побочными эффектами, как в школе.

В потенциальных преподавателях недостатка нет - с одной стороны, потому, что спрос на те или иные навыки появляется только в связи с их применением внутри сообщества, а с другой - потому, что этим навыкам могут обучать и те люди, которые ими уже реально пользуются. Однако людям, действительно владеющим умениями, на которые есть спрос и освоение которых требует помощи преподавателя, сегодня никто не помогает поделиться своей компетентностью с другими. Им препятствуют и преподаватели, монополизировавшие лицензии на преподавание, и профсоюзы, защищающие интересы этого ремесла. Учебные центры, которые оценивались бы клиентами по результатам обучения, а не по требованиям к работающим там преподавателям или используемым там методикам, открыли бы для многих совершенно неожиданные возможности трудоустройства, даже для тех, кто сегодня считается нетрудоспособным. И почему бы не создавать такие учебные центры прямо на предприятиях, где руководители производства и их сотрудники обеспечивали бы и обучение, и рабочие места тем, кто захочет именно таким образом использовать свои образовательные кредиты?

В 1956 г. возникла необходимость быстро обучить испанскому языку несколько сотен учителей, социальных работников и священников «большого» Нью-Йорка, чтобы они могли общаться с пуэрториканцами. Мой друг Джерри Моррис объявил в эфире испанской радиостанции, что ему нужны носители языка из Гарлема. На следующий день перед его офисом собралось около 200 подростков, он выбрал 50, многие из которых давно бросили школу. Он научил их пользоваться пособием по испанскому языку, которое Американский институт дипломатической службы (FSI) разработал для лингвистов с высшим образованием, и через неделю его «учителя» начали работать самостоятельно - каждый из них отвечал за четверых ньюйоркцев, желавших освоить язык. Не прошло и 6 месяцев, как задача была решена. И кардинал Спеллман заявил, что в каждом из 127 приходов, находящихся в его ведении, по крайней мере три сотрудника могут общаться по-испански. Никакая школьная программа не дала бы сравнимых результатов.

Нехватка преподавателей практических навыков создается верой в важность лицензий. Однако лицензирование и сертификация являются формами рыночной манипуляции и вызывают доверие только у зашколенных людей. Преподаватели искусств и ремесел в большинстве своем менее квалифицированы, менее изобретательны и менее общительны, чем лучшие представители этих областей деятельности. Большинство учителей испанского

и французского языков в средних школах владеют этими языками хуже, чем могли бы владеть их ученики после полугода компетентного натаскивания. Эксперименты, проведенные Анхелем Квинтеро в Пуэрто-Рико, показывают, что многие подростки, если их заинтересовать, снабдить программами и обеспечить оборудованием, лучше, чем большинство школьных учителей, справляются с задачей приобщения своих сверстников к исследованию растений, звезд и веществ, к изучению принципов работы двигателей или радио.

Возможности для практического обучения можно значительно расширить, если «открыть» образовательный рынок, - только тогда на нем смогут встретиться и успешно взаимодействовать учитель, свободный от жестких рамок учебного плана, и ученик, активно стремящийся овладеть данным материалом.

Идея свободного и конкурентного практического обучения - страшная крамола для ортодоксального педагога. Ведь она отделяет приобретение практических навыков от «гуманитарного» образования, которые школа привыкла упаковывать вместе, а значит, поддерживает не только нелегализованное преподавание с непредсказуемыми результатами, но и нелегализованное учение.

В настоящее время обсуждается один проект, на первый взгляд кажущийся вполне разумным. Он подготовлен Кристофером Дженксом из Центра изучения государственной политики, его разработку финансировал Департамент экономических возможностей. Предлагается выдавать родителям и учащимся образовательные ваучеры или гранты на обучение, которые они могли бы поместить в выбранную ими школу. Такие индивидуальные ваучеры могли бы действительно стать важным шагом в правильном направлении. Совершенно необходимо гарантировать право каждого гражданина на равную долю образовательных ресурсов, полученных за счет уплаты налогов, право реально воспользоваться этой долей и в случае отказа обратиться за помощью в суд. Это могло бы стать одним из средств борьбы против регрессивного налогообложения.

Проект Дженкса начинается, однако, со зловещего утверждения, что «и консерваторы, и либералы, и радикалы в разное время заявляли, что профессиональные педагоги, работающие в американской системой образования, не имеют достаточных стимулов для обеспечения высокого качества образования большинству детей». Проект таким образом, сам себя разрушает, предлагая ввести образовательные гранты, которые должны быть использованы на обучение в школах.

Это все равно что дать хрому костыли с условием использовать их только связанными между собой. В том виде, в каком сегодня выдвинуто это предложение об образовательных грантах, оно играет на руку не только профессиональным педагогам, но и расистам, учредителям религиозных школ и другим лицам, чьи интересы направлены на раскол общества. Но, главное, образовательные ваучеры, которые можно использовать только на обучение в школах, играют на руку всем тем, кто стремится сохранить общество, где социальное признание и карьерный рост обеспечиваются не компетентностью, а учебной диетой, в процессе поглощения которой она якобы приобретает. Дискриминация в пользу школ, явно звучащая в предлагаемых Дженксом изменениях финансирования образования,

способна дискредитировать один из важнейших принципов необходимой обществу образовательной реформы: возвращение инициативы и ответственности в образовании ученику или его непосредственному опекуну.

Взяться за освобождение общества от школ - значит признать двойственную природу учения. Сведение образования к одним лишь практическим навыкам было бы катастрофой; необходимо уделять одинаковое внимание всем видам учения. Однако если даже для освоения практических навыков школа оказалась неподходящим местом, то еще хуже она служит делу приобретения образования. Обе эти задачи школа решает скверно - отчасти потому, что не различает их. Низкая эффективность школы в обучении практическим навыкам непосредственно связана с ее учебным планом. Программа, направленная на совершенствование какого-либо определенного умения, обязательно связана с какой-нибудь совершенно посторонней задачей. Так, продвижение в изучении истории зависит от успешности освоения математики, а право пользоваться спортплощадкой - от посещения занятий.

Еще хуже школы умеют создавать условия для открытого, исследовательского применения приобретенных умений, что называется, для «либерального образования». И дело здесь главным образом в том, что, став обязательными, школьные годы превращаются в «посещение ради посещения»: подневольное пребывание в обществе учителей во имя сомнительного удовольствия и дальше пребывать в этой компании. И точно так же, как обучение практическим навыкам необходимо освободить от ограничивающих рамок учебного плана, либеральное образование следует освободить от обязательного посещения школы. Институциональные условия могут содействовать и формированию практических навыков, и образованию для изобретательства и творчества, однако природа их различна, а нередко и противоположна.

Большинство практических навыков может быть приобретено и развито упражнениями, поскольку овладение навыком предполагает освоение вполне определенных и предсказуемых действий. Поэтому обучение таким навыкам может основываться на имитации обстоятельств, в которых его предстоит использовать. Подготовка же к исследовательскому и творческому применению навыков не может строиться на натаскивании. Такое образование тоже может быть результатом обучения, только совершенно противоположного натаскиванию. В его основе - взаимоотношения партнеров, уже имеющих кое-какие ключи к коллективной памяти сообщества. Она полагается на критическое намерение всех тех, кто использует воспоминания творчески. Она полагается на удивление от неожиданного вопроса, который открывает нечто новое для того, кто спрашивает, и для его партнера.

Преподаватель навыка стремится создать обстоятельства, которые позволят ученику запомнить стандартные ответы на стандартные вопросы. Образовательный руководитель - наставник - заинтересован в том, чтобы помочь людям встретиться и начать учиться. Он помогает тем, кто начинает решать собственные нерешенные вопросы. В большинстве случаев он помогает ученику сформулировать свою задачу, потому что только ясная формулировка даст ему возможность найти партнера, который в данный момент движется по тому же пути и исследует ту же проблему в том же контексте.

Найти партнеров для образовательных целей поначалу кажется труднее, чем найти преподавателей навыка или партнеров по играм. Единственной причиной этому является глубокий страх, который внедрила в нас школа, страх, заставляющий нас бояться всего необычного. Не требующий лицензии обмен навыками - даже нежелательными навыками - более предсказуем и кажется поэтому менее опасным, чем ничем не ограниченная возможность встреч людей, которые сталкиваются с одной и той же проблемой, важной для них именно в этот момент в социальном, интеллектуальном или эмоциональном отношении.

Бразильский учитель Пауло Фрейре знает это по собственному опыту. Он обнаружил, что любой взрослый начинает читать через сорок часов после начала учения, если первые написанные им слова, которые он пытается понять, наполнены для него политическим смыслом. Фрейре призывает своих последователей отправиться в деревню и найти слова, которые говорят о важных текущих проблемах, таких, например, как доступ к социальным благам или сложные проценты по долгам своему *патрону*. Вечером крестьяне встречаются для обсуждения этих ключевых слов. Они начинают понимать, что каждое написанное слово остается на доске даже после того, как оно прозвучало. Буквы продолжают раскрывать действительность и превращают ее в проблему, с которой можно справиться. Я часто был свидетелем того, как дискуссии помогают участникам осознавать социальную действительность, и они начинают предпринимать политические действия с той же быстротой, с какой учатся читать. Они, похоже, в прямом смысле берут действительность в руки, потому что берут ее на карандаш.

Я помню человека, который жаловался на вес карандашей: ему было трудно управляться с ними, потому что их вес несоизмеримо меньше веса лопаты; и я помню другого, который по пути на работу остановился с товарищами и написал мотыгой на земле слово, которое обозначало предмет их обсуждения: «aqua» [23]. Начиная с 1962 г. мой друг Фрейре переходил из одного изгнания в другое главным образом потому, что отказывался использовать при обучении те слова, которые выбраны и одобрены педагогами, а не те, которые участники обсуждений приносят в класс.

Подбор партнеров для образовательных целей среди людей, которых удалось успешно вышколить, - это совсем другая задача. Те, кто не нуждается ни в какой помощи, составляют меньшинство, даже среди читателей серьезных журналов. Большинство не может и не должно собираться для обсуждения лозунга, слова или картины. Но идея остается той же самой: они должны быть готовы встретиться для обсуждения проблемы, которая выбрана и определена собственной инициативой. Творческое, исследовательское изучение возможно только среди равных по положению, занятых здесь и сейчас одной и той же проблемой. Большие университеты делают бесполезные попытки подбирать партнеров по образованию, предлагая множество различных курсов, но они вообще неспособны справиться с этой задачей, поскольку связаны учебным планом, курсовой структурой и бюрократической администрацией. В школах, в том числе и в университетах, большинство ресурсов тратится на то, чтобы купить время и желание нескольких людей заниматься чужими проблемами в ритуальной обстановке. Наиболее радикальной альтернативой школе была бы сеть - служба, которая дала бы каждому человеку возможность обсудить то, что его волнует, с другими людьми, которых волнуют те же проблемы.

Я могу пояснить на примере, как такой интеллектуальный подбор мог бы работать в Нью-Йорке. Любой человек в любой момент и за минимальную плату может предъявить компьютеру свой адрес и номер телефона, отметив книгу, статью, фильм или запись, по поводу которых он ищет партнера для обсуждения. Через несколько дней он сможет получить по почте список других людей, которые проявили недавно аналогичную инициативу. Это позволило бы ему договориться по телефону о встрече с людьми, которые стали ему известны исключительно благодаря тому факту, что их интересует тот же самый предмет.

Подбор людей по их интересу к предмету очень прост. Он позволяет идентифицировать личность только на основе взаимного желания обсудить утверждение, написанное третьим лицом, и это оставляет инициативу подготовки встречи самому человеку. Обычно против этого предельно простого предложения выдвигаются три возражения. Я рассматриваю их здесь не только для того, чтобы прояснить теорию, которую хочу проиллюстрировать моим предложением, но чтобы выявить глубоко сидящее сопротивление образованию без школы, отделяющему учение от социального контроля, а также потому, что могу предложить существующие ресурсы, которые сейчас совершенно не используются для целей учения.

Первое возражение таково: почему нельзя объединиться вокруг идеи или проблемы? Конечно, такие субъективные термины могут использоваться в компьютерной системе. Политические партии, церкви, союзы, клубы, центры местного самоуправления и профессиональные сообщества уже организуют свою образовательную деятельность именно так, и в результате действуют, как школы. Они подбирают людей для изучения определенных «тем», которые распределяются на курсах, семинарах и в учебных планах, в которых предусмотрены «общие интересы». Такой тематический подход по определению центрирован вокруг учителя, его авторитарное присутствие определяет для участников отправную точку их обсуждения.

Напротив, подбор по названию книги, фильма и т.д. предоставляет авторской воле определить специальный язык, термины и рамки, в которых заявлена данная проблема; это позволяет объединиться тем, кто принимает такие условия обсуждения. Например, объединение людей вокруг идеи «культурной революции» обычно ведет либо к неразберихе, либо к демагогии. А те, кто искренне хотят помочь друг другу, понимают каждое творение Мао, Маркузе, Фрейда или Гудмана как стоящее в великой традиции свободного познания, идущего от «Диалогов» Платона, которые построены вокруг предполагаемых утверждений Сократа, или от комментариев Фомы Аквинского по поводу Петра Ломбарда. Идея собирать по названию, таким образом, в корне отлична от теории, на которой, например, был построен клуб «Великие Книги», - вместо того чтобы полагаться на выбор профессоров из Чикаго, любые два партнера могут сами выбрать любую книгу для самостоятельного анализа.

Второе возражение сводится к вопросу: почему нельзя в данные о предполагаемых партнерах включать информацию о возрасте, подготовке, мировоззрении, компетентности, опыте или о каких-то других характеристиках? Скажем снова - нет никакой причины, по которой такие дискриминационные ограничения не могли (и не должны были) быть включены в практику многих университетов - со стенами или без них, которые собирали бы

людей вокруг данного названия. Я мог бы придумать систему для встречи заинтересованных людей, в которой при обсуждении будет присутствовать (или будет представлен) автор выбранной книги или компетентный советник; или систему, к которой имели бы доступ только студенты данного отделения или ученики данной школы; или такую, которая разрешает встречи только между людьми, которые определили свой специфический подход к обсуждаемому названию. Преимущества для достижения определенных целей учения могут быть у каждого из этих ограничений. Но я боюсь, что чаще всего настоящей причиной для таких ограничений является предположение, что все люди невежественны: педагоги хотят избежать встречи невежд и невежественного прочтения текста, понимать который невежды не могут и читают только потому, что, видите ли, заинтересовались этим.

Третье возражение: почему бы не оказывать участникам помощь, которая облегчит их встречи, - предоставить место, составить расписание, предварительно отобрать участников и всячески опекать? Что ж, сейчас это делается школами, и делается со всей неэффективностью большой бюрократии. Если мы оставим инициативу для встреч самим участникам, то они, вероятно, найдут организации, не имеющие никакого отношения к образованию, которые сделают эту работу намного лучше. Я думаю, в частности, о владельцах ресторанов, об издателях, о службе ответов на телефонные звонки, о менеджерах магазинов и даже о диспетчерах, которых можно было бы обучить организовывать образовательные встречи.

На первой встрече, скажем, в кофейне, партнеры могли бы представиться друг другу за чашкой кофе, а книга, выбранная для обсуждения, лежала бы рядом. Люди, которые возьмут на себя инициативу устройства таких встреч, скоро поймут, что именно надо указать, чтобы встретиться с нужными людьми. При этом риск, что самостоятельное обсуждение с незнакомыми партнерами приведет к потере времени, разочарованиям или даже неприятностям, конечно же, меньше, чем если бы приходилось встречаться с соучениками по колледжу. Устроенная компьютером встреча для обсуждения статьи в национальном журнале, проведенная в кофейне на Четвертой авеню, не обязывала бы никого из участников и дальше проводить время с новыми знакомыми - можно выпить чашку кофе и распрощаться. А вот шансы на преодоление одиночества в современном городе и даже на новую дружбу весьма велики, есть шанс самостоятельно найти работу, начать читать книги по определенной проблеме и т.д. (Тот факт, что о встречах и совместном чтении может стать известно ФБР, бесспорен; что это должно волновать кого-либо в 1970 г., для свободного человека смешно - пусть сбегаются и подслушивают, все равно ничего не поймут.)

И обмен навыками, и подбор партнеров основаны на предположении, что образование для всех означает образование всеми. Только мобилизация всего населения может привести к распространению культуры, а не отдельный проект в специализированном учреждении. Сейчас равные права для всех учиться и учить заранее закуплены лицензированными учителями. Компетентность же учителей, в свою очередь, ограничена тем, что можно делать в школе. В результате работа и досуг отчуждены друг от друга: как зритель, так и рабочий одинаково готовы вписаться в подготовленную для них установившуюся практику. Они заранее приспособлены к этой роли; инструкции и рекламы формируют их так же



хорошо, как и формальное образование. Радикальная альтернатива зашколенному обществу требует не только новых механизмов для формального приобретения навыков и их образовательного использования. Общество, освобожденное от школ, приобретет новый подход к спонтанному (неформальному) образованию.

Спонтанное образование не может уже возвратиться к формам, которые принимало учение в деревне или средневековом городе. Традиционалистское общество было, скорее набором концентрических кругов смысловых структур, а современный человек должен понять, как найти смысл в многочисленных структурах, с которыми он соприкасается. В деревне язык и архитектура, работа и религия, семейные привычки были совместимы друг с другом, взаимно объясняли и укрепляли друг друга. Рост в одном подразумевал рост во всем остальном. Даже специализированное ученичество было побочным продуктом изготовления сапог или пения псалмов. Если подмастерье никогда не становился мастером, он тем не менее вносил свой вклад в изготовление обуви или пение церковного хора. Образование не посягало на время, отведенное для других работ или досуга. Почти все образование было комплексно, пожизненно и ненамеренно.

Современное общество - результат сознательного проектирования, так что и образовательные возможности должны быть разработаны сознательно. Мы должны меньше полагаться на специальную подготовку с помощью школы, мы должны найти большее количество способов учиться и преподавать: образовательные свойства всех учреждений должны опять возрасти. Но такой прогноз имеет неоднозначный смысл. Он может означать, что люди в современном городе будут все более становиться жертвами «эффективного обучения» и манипуляции, как только они лишатся той незначительной, пусть притворной, но существенной, независимости, которую либеральные школы сейчас дают, по крайней мере, некоторым из своих учеников.

Но это может также означать, что люди сумеют стать независимыми от удостоверений, получаемых в школе, научатся не соглашаться и тогда, может быть, сумеют контролировать деятельность учреждений, в которых они работают. Чтобы это произошло, мы должны научиться определять социальную ценность работы и досуга теми деловыми и образовательными возможностями, которые она предлагает. Участие в политической жизни улицы, места работы, библиотеки, программы новостей или больницы дает возможность оценить их уровень как образовательных учреждений.

Я говорил недавно с группой учеников средней школы, организующих движение сопротивления обязательному переводу в следующий класс. Их лозунг был «участие, а не симуляция». Они были очень разочарованы тем, что это было понято как требование снизить уровень образования, и это напомнило мне возражения, которые высказал Карл Маркс против пассажа в Готской программе, которая - сто лет назад - требовала объявить вне закона детский труд. Он выступал против этого в интересах образования молодежи, которое могло происходить только на работе. Если бы величайшим плодом труда человека было образование, которое он получает благодаря работе, и возможности, которые работа дает ему, чтобы служить образованию других, тогда следовало бы признать, что педагогическое отчуждение в современном обществе еще хуже, чем экономическое.

Главное препятствие на пути к обществу с подлинным образованием было хорошо определено моим чернокожим чикагским другом, который сказал мне, что наше воображение насквозь «зашколено». Мы разрешаем государству определять недостатки в образовании граждан и учреждать специальные организации, чтобы их устранять. Тем самым мы позволяем государству решать за других, какое образование им необходимо, а какое нет, совсем как в прежних поколениях устанавливали законы о том, что является священным, а что - светским.

Дюркгейм считал, что эта способность делить социальную действительность на два царства составляла сущность формальной религии. Есть, говорил он, религии без сверхъестественного и религии без богов, но нет таких, которые не подразделяют мир на вещи, времена и людей, являющиеся священными или светскими. Открытие Дюркгейма вполне применимо к социологии образования, ибо школа все делит подобным образом.

Само существование обязательных школ делит любое общество на два царства: некоторые промежутки времени, процессы, виды деятельности и профессии - «академические» или «педагогические», а другие нет. Таким образом, власть школы делить социальную действительность не имеет никаких границ: образование становится не от мира сего, и мир становится не образовательным.

Начиная с Бонхоффера [24] современные теологи указывали на смешение Священного Писания и институционализированной религии. Они говорят о пользе, которую христианская свобода и вера обычно извлекают из отделения церкви от государства. Их утверждения многим церковникам кажутся богохульными. Совершенно бесспорно, что образовательный процесс извлечет пользу из освобождения общества от школ, хотя это требование кажется многим учителям изменой просвещению. Но это и есть само просвещение, которое сейчас в школах подавляется.

Отделение христианской церкви от государства зависит от воцерковленных христиан. Почти так же освобождение образования от школ зависит от деятельности тех, кого учили в школах. То, что их так учили, не может служить оправданием: каждый из нас остается ответственным за то, что из него сделали, даже при том, что все, что он может сделать, - это принять ответственность и служить предупреждением другим.

---

Версия #2

Зверобой создал 22 мая 2025 23:19:27

Зверобой обновил 22 мая 2025 23:26:18