

Схоластика, школьное обучение и социализация

Анархисты с давних пор негативно относились к иерархии знаний и обязательному обучению в школах. Еще в 1840-х годах, когда влиятельная прусская образовательная система только зарождалась, Макс Штирнер изложил суть проблемы элитарности и массового образования, отметив исторический сдвиг от гуманизма к реализму. Гуманизм восходил к эпохе Реформации, а термин «реализм» Штирнер использовал для описания духа послереволюционного периода. В гуманизме образование строилось на «подчинении» — превосходстве взрослых над детьми, правящих над бесправными, власть имущих над лишенными этой власти. Образование было не чем иным, как «средством власти». Оно «возвышало своих обладателей над теми, кто был его лишен; в своем же кругу образованный человек считался... могущественным, влиятельным, солидным: он был авторитетом».

Порожденную реализмом идею Штирнер емко резюмировал фразой «каждый сам себе хозяин». Революция «сломала экономику, основанную на взаимоотношениях хозяина и слуги», и разрушила принципы власти и исключительности, принятые в гуманизме. Результатом этих изменений «стала постановка задачи поиска истинного всеобщего образования»[116]. Штирнер утверждал, что в этом процессе ведущую роль играло государство и что он прервался, когда гуманистическая и реалистическая системы, работавшие в тандеме, пришли в равновесие, когда ни одна из них не смогла одержать верх над другой. Благодаря импульсу, заданному государством, появилось повсеместное образование, однако влияние старых принципов в нем не ослабло.

Общая критика образования, которую поддерживает аргумент Штирнера, заключается в том, что конфликт между элитарным прогрессом и эгалитарным импульсом всеобщего образования приводит к краху последнего и сохранению иерархии знаний. Стремление повсеместно внедрять высокие стандарты обучения в рамках схоластической модели приводит всего лишь к распространению предписаний, поддерживающих социальный консерватизм. Учащихся побуждают изучать то, что считается ценным или полезным, и лишают той свободы действий, которой традиционно пользовались элиты, чтобы творчески взаимодействовать со всем спектром социальных и культурных влияний. Такой сдвиг в сторону предписаний усугубляется государственным контролем над школами. Это то, против чего выражали протест хеймаркетские анархисты, ссылаясь на собственный опыт, полученный в школах; то, о чем говорили Кропоткин и Толстой, когда в 1880-х годах серия школьных реформ открыла путь агрессивной русификации для продвижения православия и русского языка. Массовое образование использовалось для противодействия распространению революционных учений и в процессе превратилось в инструмент колонизации и репрессий.

Начиная с XIX века анархисты утверждали, что государственное регулирование образования позволяет правительствам формировать или устанавливать учебные программы, выбирать и навязывать язык, на котором будет вестись обучение, укреплять патриархат с помощью гендерно-ориентированных учебных программ и обеспечивать лояльность к искусственно созданным национальным культурам. Равный доступ к школам и сведение процесса образования к получению предписаний возрождают отношения типа «хозяин-слуга» и культуру доминирования. Более того, правление элит при этом сохраняется, хотя схоластику и заменяет меритократия. Действительно, о нормализации ценностей элитизма можно судить по принятию меритократии в качестве принципа национального образования в эпоху массового обучения[117].

Проследив неприятие идеи обязательного школьного обучения до Годвина, Колин Вард, один из самых влиятельных анархистов XX века, смоделировал свою концепцию анархического образования, основанную на трех принципах: отказ от государственного образования, отказ от учебного процесса в аудитории, изменение баланса в пользу получения практических навыков и отхода от книжных, оторванных от жизни знаний[118]. Вдохновленный примером частных школ, созданных рабочими в некоторых регионах Великобритании для обучения своих детей (до того как правительство обязало отправлять их в государственные учреждения), Вард оспаривал необходимость и ценность государственного образования. Существование этих школ опровергало утверждение о том, что усилиями государства удовлетворяются потребности, которые не могут быть закрыты иным образом. Более того, в отличие от своих элитных аналогов, эти частные школы проявляли гибкость в отношении потребностей детей: как правило, в них была не такая строгая дисциплина, как в государственных школах, а управление осуществлялось на местном уровне под контролем родителей. Вард утверждал, что государство испортило эти низовые учреждения, поглотив их.

Он также подвергал сомнению ценность обучения в аудиториях, поскольку, по его мнению, приоритет в этом случае отдается усвоению предписаний, а не успешному развитию. При таком обучении дети получали опыт, ограниченный стенами учебного заведения, и при этом сами наставления не имели мотивирующей силы. Вард считал, что детей нельзя изолировать от общества (помещать в места, которые Кропоткин называл «маленькими тюрьмами для малышей»[119]), а вместо этого необходимо будить в них интерес к активному приобретению знаний об окружающем мире. Заводы, фермы, городская среда — все это потенциальные места для обучения, утверждал он.

Третий столп образовательной программы Варда — изменение баланса в пользу получения практических навыков — отражал его взгляд на то, что школьное обучение имеет слишком узкую направленность на достижение академических успехов. Будучи социологом-самоучкой, Вард не возражал против академического образования, но весьма критически относился к концепции школы как системы фильтрации. По его мнению, государственное образование было нацелено на выявление тех детей, которые в наибольшей степени способны овладеть определенными наборами навыков. Все дети, независимо от склонностей, были обязаны учиться по одним и тем же программам, а те из них, кто не сумел овладеть важными с точки зрения государственного образования навыками, теряли для него свою ценность. По примеру социалиста XIX века Шарля Фурье и целого ряда

просветителей-анархистов Вард рекомендовал подход, основанный на практике, который бы позволил детям развивать свои творческие способности путем активных действий. К чему ограничиваться знанием о музыке, если можно ее слушать или даже играть самому? К чему теоретизировать на тему питания, если можно самому готовить и есть?

Современники Варда Герберт Рид и Пол Гудман актуализировали эту критику с учетом тех социальных перемен, о которых Штирнер в 1840-х годах мог только гадать. С тех пор изменилось многое, и Рид с Гудманом понимали, что радикальные преобразования, обещанные реалистической революцией Штирнера, достигнуты не были. В конце 1940-х годов Рид утверждал, что современное школьное образование превратилось в «процесс получения знаний, направленный на приобретение профессии». За 70 лет, прошедших после введения в Великобритании обязательного среднего образования, оно было полностью отделено от идеи развития личности. От гуманизма практически не осталось и следа. Леонард Эйрс, американский просветитель и педагог, пропагандировал институциональный подход, приводивший Рида в отчаяние. Рассуждая о целесообразности введения курса военной подготовки в средних школах США в 1917 году, Эйрс отмечал:

“ «Есть три вопроса, закономерно возникающих, когда поступает предложение ввести в государственных школах новый курс профессиональной подготовки рабочих определенной специальности. Первый: какие знания и навыки, необходимые в этой профессии, может дать школа? Второй: какова будет продолжительность курса и во что он обойдется? И третий вопрос: что нам известно о подобных курсах из опыта тех мест, где они уже внедрены? Эти три вопроса всегда остаются актуальными, независимо от того, предназначен ли новый курс для мальчиков или для девочек, рассчитан ли он на всех учеников или только на тех, кто решит пройти его сам»[120].

Как и Варда, Рида беспокоили вопросы управления школами и адекватность методов, используемых в процессе обучения, например то, в какой степени образование ориентировано на усвоение предписаний и получение сугубо теоретических знаний. Но, по его мнению, споры на эту тему лишь свидетельствовали о более широкой проблеме, которую он назвал «неспособностью четко определить» цели образования. Что касается нравственных и поведенческих аспектов образования, Рид считал, что в процессе обсуждения целей они затмеваются конкретикой преподавания. Его комментарии не были адресованы непосредственно Варду, но имели некоторое отношение к его позиции. Вард полагал, что выведение детей из «детского гетто» и «совмещение их интересов и занятий с интересами и занятиями мира взрослых» стало бы «шагом на пути к более благоприятной среде обитания для наших сограждан, молодых или старых»[121]. Рида же тревожило, что внедрение новаторских методов обучения никак не мешает детям социализироваться в мире, где преобладают ценности доминирования, даже если школы, которые они посещают, не принадлежат государству.

Рид считал, что обучение в школе в основном строится на «состязательной системе» и направлено на достижение «эффективности, прогресса и успеха». О том, насколько жалкими являются подобные цели, Рид судил с позиций историка искусств, связывая образование в первую очередь с творчеством, ростом и самореализацией. Он также отмечал, что вскрытие истинного смысла этих целей «неминуемо исключалось» из любых дискуссий об образовании[122]. Таким образом, правительство не только определяло культурные ценности для образовательного процесса, но и вычеркивало вопрос о культурных целях из общественной повестки дня. Такое жесткое регламентирование общественной повестки позволяло без объяснений вводить для каждого последующего поколения детей то новый Символ веры, то военную подготовку, то образовательные программы для удовлетворения потребностей бизнеса и продвижения национальной власти в глобальном масштабе.

Выдвинутые Ридом аргументы развил Гудман. Известный своим смещением субъективного подхода и социологического анализа, Гудман писал о чувстве аномии, которое у него вызывает пустота американского потребительства и жизни в пригородах, а также о последствиях корпоративного развития, рационализации, избыточного изобилия и внедрения бюрократических систем социального обеспечения в послевоенной Америке. Для описания пагубного воздействия этой господствующей культуры он использовал термин «пустое общество». Наиболее очевидными признаками «пустого общества» были перемещение среднего класса в пригороды, городские гетто бедняков и чернокожих, рост числа государственных СМИ и одновременно с этим нехватка содержательных новостных репортажей, социальное расслоение и всплеск преступности. Америка, утверждал он в 1966 году, «держит курс» на то, чтобы стать «бессодержательной и аморальной империей» или даже прийти к «вырождению и фашизму»[123].

Эти масштабные социальные сдвиги отразились и на образовании. Как и Рид, Гудман утверждал, что современное ему образование было призвано решать задачи государственной власти. Но поскольку эти задачи определялись конкурентным преимуществом и успехом на глобальном рынке, он также утверждал, что польза от образования широких слоев населения сводится к нулю экономическими реалиями. Для поддержания бюрократических систем было достаточно «тщательной академической подготовки лишь нескольких процентов», однако «все молодые люди 12 лет учатся в школе, и более 40% поступают в высшие учебные заведения»[124]. При этом большая часть их времени тратится впустую по причинам, подробно описанным Вардом; американская школа представляла собой «обязательное неправильное образование»[125]. Кроме того, Гудман связывал беспредметность теоретических занятий в аудиториях с безотказным функционированием «системы извлечения прибыли», чья неизменная эффективность наглядно демонстрировала ошибочность представлений марксистов. Действительно, исключительная жизнеспособность капитализма находилась в обратной зависимости от физической и психологической немощи тех, кто был у него в плену. Система извлечения прибыли запирала людей в оцепеневшем, парализующем состоянии зависимости: беднейшие зарабатывали ровно столько, сколько требовалось, чтобы выкупать бесконечные потоки товаров первой необходимости, производством которых занимались более состоятельные технические специалисты, обученные «выполнять доверенную им часть программы»[126]. Все подчинялось этому «бесчеловечному однообразному порядку» из чувства «страха и

беспомощности», а также потому, что такая беспомощность давала хоть и тонкую, но все-таки какую-то подушку безопасности. Соображения «особого призвания, профессии, функциональной независимости, образа жизни, общественной роли или корпоративной ответственности за благо общества» можно было игнорировать, пока индивидуальный труд «оплачивался общей монетой»[127]. Школьное обучение, как и последующая работа, по сути, было нацелено на подготовку учащихся к тому, чтобы они стали винтиками этой культурной машины. Учителя превратились в «персонал школьной системы, вместо того чтобы содействовать становлению личности молодежи»[128]. Целью образования стало «удержать молодых на льду»: занять их чем-нибудь до того, как они созреют, чтобы начать работать, и создать иллюзию сопричастности.

В отличие от Рида, Гудман полагал, что культурные ценности построенной по прусской модели американской школьной системы — эффективность, прогресс и успех — сами по себе не являются недостатками. Проблема заключалась в расхождении на уровне понимания этих ценностей. Индивидуальная эффективность стала пониматься исключительно в контексте экономики; прогресс стал связываться с внешними факторами, пусть даже такими, казалось бы, важными, как забота об окружающей среде и коллективное взаимодействие, но при этом отделялся от развития личности. Аналогичным образом успех оценивался богатством или доходами, а вовсе не психологическим благополучием.

Гудман объяснял такую тенденцию воплощать наименее привлекательные для людей альтернативы и избегать наиболее желанных ортодоксальным восприятием науки. По странному недоразумению наука все еще ошибочно воспринималась как некий нейтральный, беспристрастный свод дисциплин, предназначенный для решения любых проблем, хотя на деле она давно превратилась в идеологический инструмент, посредством которого ангажированным специалистам поручали определять, что есть социальные блага и ценности. В бюрократических системах неоспоримый, почти магический опыт науки использовался для пропаганды идей прогресса, технического развития и экономической мощи. Наука поощряла и поддерживала такую культуру, которая была полной противоположностью анархии[129]. Гудман утверждал, что анархия «основана на вполне определенной социально-психологической гипотезе»:

“ «...это энергичное, гибкое и разумное поведение имеет место только в том случае, если есть добровольный и непосредственный отклик на окружающие условия; для большинства сфер человеческой деятельности принуждение, субординация, бюрократическое планирование, предписанные учебные программы, тюрьмы, воинская повинность и само государство приносят больше вреда, чем пользы. Иногда свободу необходимо ограничивать — например, мы не позволяем ребенку перебегать проезжую часть, — но, как правило, это достигается за счет энергичного и гибкого подхода и обучения; в долгосрочной перспективе обычно бывает разумнее устранить опасность и упростить правила, чем подавлять активность»[130].

Во взглядах Штирнера, Варда, Риды и Гудмана имеются некоторые расхождения, которые прослеживаются в анархистской политике и далее. Например, предложенная Гудманом привязка образования к комплексу моральных норм встревожила анархистов, приверженных эгоистической позиции Штирнера, суть которой состоит в том, что человек всегда должен сам искать и определять собственный путь, в том числе в вопросах этики. По мнению Штирнера, побуждение людей к освоению практик, ценность которых определена заранее, подрывало творческое саморазвитие и было формой социального контроля[131]. Несмотря на то что многие анархисты склонялись к точке зрения Гудмана и отделяли нормы, практики и образы жизни, возникающие в результате социального взаимодействия, от искусственных, навязанных норм, порожденных потребностями правительства, у критики Штирнера также было немало сторонников. Неудивительно, что лондонский антимилитарист Фредерик Лор придерживался мнения в чем-то схожего с «социальными», а в чем-то с «эгоистическими» идеями. С одной стороны, он связывал «буржуазный материализм» с искусственной концепцией «человека экономического», имевшей важнейшее значение для советского коммунизма, и в этом проявлялось его понимание роли технологий и видение социальной пустоты, перекликающееся с точкой зрения Гудмана. С другой стороны, в его критике социализации просматривалось влияние Штирнера. «Человека нельзя социализировать, — заявлял он. — Социализировать человека — значит обесчеловечить его, сделать роботом, дать ему коллективное сознание, вместо того чтобы позволить развивать личное»[132]. Пытаясь разрешить противоречие, Лор отталкивался от того, что человек являлся социальным существом в прошлом, изначально. Поэтому в анархизме не может быть социализации — он отводит социальную функцию природе.

Гудман высказывался более прямо: чтобы противостоять доминированию, анархизм должен воспитывать и прививать мораль. Подобно Риду, Гудман верил, что формирование нравственности должно быть неотъемлемой функцией образования, поскольку само оно является частью социального процесса. Эти анархисты не пытались противопоставить образование творчеству или индивидуальной воле, как это делал Штирнер; наоборот, посредством образования они хотели высвободить творческий потенциал. Для них вопрос заключался в том, как определить моральные ценности таким образом, чтобы самосовершенствование стало возможным через социализацию, и при этом всегда оставаться начеку, отсекая возможности доминирования.

Для решения проблемы иерархии знаний анархисты выдвинули ряд практических предложений. Чтобы преодолеть разделение между работниками умственного и ручного труда, анархисты XIX века предлагали ввести такой тип образования, которое Бакунин называл комплексным. Смысл этой идеи заключался в том, что «не могло существовать никакого класса, стоящего выше рабочих масс и могущего приобретать большие знания, и который, именно потому, что у него будет больше знаний, сможет господствовать над рабочими и эксплуатировать их»[133]. Предложение Бакунина состояло в том, чтобы все дети прошли комплексное или всестороннее обучение, развивающее как навыки ручного труда, так и умственные способности. Кроме того, анархисты выступали за создание альтернативных учреждений — свободных школ. Сторонницей этой идеи, воплотившей ее на практике, была Луиза Мишель, но, пожалуй, самой известной инициативой стала основанная в 1901 году в Барселоне «современная школа» Франсиско Феррера. Его эксперимент вызвал подъем движения, и в начале XX века школы Феррера стали возникать

по всей Европе и в Америке. Называя себя позитивистом и идеалистом, Феррер пропагандировал преподавание передовых искусств и наук — от Ибсена до Дарвина, — пытаясь компенсировать влияние консервативного католицизма. Замена «догмы» рациональным методом имела целью стимулировать учеников к тому, чтобы они развивались как личности и одновременно учились вносить свой вклад «в преобразование всего сообщества». Образование, утверждал Феррер, заключается не только в «тренировке... умственных способностей», но и в тренировке «чувств и воли»[134].

Концепция критической педагогики, разработанная педагогом и философом XX века Паулу Фрейре, оказала, пожалуй, самое мощное влияние на суждения современных анархистов об образовании[135]. Хотя в своей теории Фрейре опирался на марксистский гуманизм, анархистов вдохновляли его исследования, показывающие, что взаимоотношения в учебной аудитории воссоздают и усиливают более широкие формы социального угнетения. Для Фрейре отношения учителя и ученика, по сути, представляли собой отношения между угнетателем и угнетенным. Возможность реализации новаторских образовательных программ (таких, о которых мечтал Феррер) зависит и от безразличия педагогов, и от внедрения ими ненасильственных практик. Как только ученики осознают, что образование касается нравственности и выполняет политическую функцию, границы между ними и наставниками могут стираться. Любой преподаватель — в чем-то ученик, а любой ученик обладает ценным опытом и знаниями. Анархисты в разных пропорциях комбинировали идеи, озвученные Фрейре, и экспериментировали с ними, что вылилось в два основных подхода к приобретению знаний: пропаганду и обмен опытом.

	Образование с позиции анархизма	Образование с позиции государства
Концепция	Образование как само-совершенствование и социализация	Образование как служение и социализация
Управление	Образование на базе общин	Образование, подконтрольное государству
Методы	Практическое обучение	Профессиональная подготовка
Цели	Учиться быть значимым членом сообщества	Учиться быть эффективным членом сообщества

Рис. 2.1. Влияние анархических концепций на структуру, обеспечение и цели образования

Может показаться странным, что анархисты взяли на вооружение термин «пропаганда» для описания стратегии поддержки культур недоминирования. Действительно, благодаря засилью корпоративной рекламы и устойчивой ассоциации пропаганды с идеей системного и «сознательного манипулирования» сегодня некоторые анархисты стараются избегать

этого понятия¹³⁶. Однако до времен диктатуры межвоенного периода и бурного развития медийного новояза пропаганда ассоциировалась с открытыми дискуссиями и политическими убеждениями. Словарь Уэбстера 1913 года определяет «пропагандирование» как «искусство или практику распространения доктрин или принципов; энтузиазм в донесении другим своего мнения»[137]. Так анархисты понимали пропаганду на начальном этапе движения. И когда современные анархисты используют этот термин, то, как правило, понимают его именно так.

Пропаганда действием, безусловно, стала самой одиозной формой пропаганды анархизма, но она никогда не носила принудительный, регламентирующий и деспотически предписывающий характер. Неверно отождествляемая с политическими убийствами и отдельными террористическими актами, пропаганда действием развивалась как часть более широкой образовательной стратегии и включала написание и распространение брошюр, издательскую деятельность, изобразительное искусство, а также символические акции и неповиновение. Эти многочисленные формы анархистской пропаганды призваны разъяснять и продвигать идеи анархизма. Существует множество указаний, предложений и рекомендаций на этот счет, но их общая цель заключается в том, чтобы ликвидировать разрыв между «просвещенными» и «непросвещенными» и подготовить почву для авангарда, который поведет эксплуатируемых к революции. Первые сторонники пропаганды действием, Эррико Малатеста и Карло Кафьеро, призывали анархистов следовать именно такой политике, поскольку считали, что демонстрация анархизма посредством действий — «повстанческих подвигов» — более эффективно подрывает существующие классовые отношения, чем письменная пропаганда, и сама по себе подводит общество к анархизму[138].

Пропагандистские действия могут принимать различные формы. Например, писатель Лоуренс Ферлингетти относил к ним метод экспрессивного письма, который просвещал не только путем прямого донесения идей анархизма, но и посредством доступных форм культурного самовыражения, таких как поэзия, носивших обычно элитарный характер. В отличие от более традиционных форм письменной пропаганды — манифестов, декретов, газет, листовок и информационных бюллетеней, — экспрессивное письмо сосредоточено не на том, чтобы донести идеи до пассивных потребителей, а на том, чтобы вовлечь людей в преобразующую деятельность. Аналогичным образом работают визуальное искусство и перформанс — не только передавая содержание, но и посредством формы пробуждая и поддерживая гражданскую активность. Говоря о своем творческом опыте, Горд Хилл утверждает, что «пропаганда является жизненно важной частью движений сопротивления». Пропагандирующие музыка, изобразительное искусство и литературные произведения вдохновляют, воспитывают и мотивируют, помогают формировать культуру сопротивления и поддерживают ее[139].

Малатеста и Кафьеро понимали, что пропаганду можно использовать и для того, чтобы вводить людей в заблуждение. Поэтому они с подозрением относились к пропагандистам, которые считали себя умнее своей аудитории или стремились распространять знания, не приглашая к обсуждению и не давая объяснений, то есть навязывали инструкции, не обеспечивая их понимания. Верный признак — использование туманных формулировок, абстрактных идей или формальных методов с тем, чтобы произвести впечатление на людей,

сбить их с толку и понизить самооценку. Многолетнее недовольство анархистов принятыми формами марксизма в целом связано с тем, что он подает социализм как заумную, трудную для понимания научную теорию и исповедует сугубо технический подход к политической аргументации; марксизм политизировал науку, чтобы использовать ее как инструмент для победы над буржуазией, но, с точки зрения Гудмана, он продвигал концепцию научной объективности или нейтралитета. Прелесть пропаганды действием заключалась в том, что она не требовала владения сложной теорией. Сжигание документов земельного кадастра или отказ соблюдать запрет на проведение собраний с целью спровоцировать агрессивную реакцию со стороны полиции давали тяжелые, но наглядные уроки о непрочности права частной собственности, предвзятости законов и нетерпимости. Даже если эти уроки были вдохновлены внушительными объемами пропагандистских материалов и анархических теорий, действия были куда реальнее, ярче и понятнее. Просветительский эффект таких событий оказывался настолько мощным, что законопослушность быстро трансформировалась в неповиновение, а это оказывало поддержку культурам недоминирования, за которые и ратовали анархисты.

Учитывая ловушки пропаганды, выявленные Малатестой и Кафьеро, анархисты использовали в своих трудах различные приемы, чтобы избежать наставничества или навязывания мнения. Годвин в своих текстах использовал вопросы открытого типа, тем самым побуждая читателей формулировать собственные ответы на них. Некоторые анархисты предпочитают писать анонимно, чтобы ограничить излишний интеллектуализм. Другие, наоборот, подписываются, показывая этим, что говорят только за себя и что любые мнения имеют равный вес. Малатеста любил писать пропагандистские тексты в форме диалогов, используя при этом разговорные выражения, понятные наиболее обездоленным группам населения. Толстой писал об обыденных, ничем не примечательных событиях, но так, что они начинали казаться чем-то странным. Этот прием — остранение — позволял ему обратить внимание читателя на иерархию, нормализацию насилия в повседневной жизни и подчинение, не подсказывая, как к этому следует относиться. Анархисты, присоединившиеся к революционной повстанческой армии Нестора Махно, боровшейся в 1918–1921 годах и против белогвардейцев, и против немецких оккупантов, и против петлюровцев (украинских националистов), и против большевиков, распространяли на занятых ими территориях декларации, разрешающие всем социалистам «свободно пропагандировать свои идеи, теории, позиции и мнения, как письменно, так и устно»¹⁴⁰. Идея, лежащая в основе этого права на свободу слова, заключалась в том, что «никакая партия, политическая или идеологическая группа, ставящая себя над трудящимися массами или вне их и стремящаяся "управлять" ими или "вести" их, никогда не сможет их освободить»^[141]. Активисты, подрывающие информацию официальных СМИ — так называемые подрывники, — используют схожие приемы для освещения уже привычного системного угнетения. Постеры, наклеенные под лозунгом лондонской полиции, привлекают внимание к непропорционально высокой статистике задержаний, обысков и арестов и окарикатуривают распространяемую властями информацию. Между страниц газет и журналов вкладываются лаконичные, предельно доходчивые данные о законодательно подкрепленном расизме. Пропагандистские материалы, размещенные на автобусных остановках, может увидеть немало людей, способных осмыслить их содержание.

Цель обмена опытом заключается в том, чтобы поддержать или активизировать других людей путем передачи знаний или практического обучения. Хотя «К молодежи», написанное Кропоткиным в 1880 году, редко цитируется в таком качестве, оно представляет образцовое описание первого типа обмена опытом. В нем автор призывает недавно прошедших обучение юристов, врачей, инженеров, поэтов, художников и преподавателей — профессионалов всех направлений — отбросить личные амбиции, чтобы приносить пользу самым малообеспеченным и работать ради социальных преобразований. В современном активизме эту идею скорее можно назвать сопровождением, но она также относится и к практике использования специальных навыков или статуса для поддержки обездоленных людей. Сопровождение иногда связывают с работой по защите уязвимых групп населения или отдельных людей, не представляющих интереса для СМИ, с целью предупреждения опасных действий государства против них. Однако в более широком смысле сопровождение подразумевает и много других видов обмена опытом: распространение результатов расследований, разоблачающих репрессивные действия, перевод материалов, оспаривание псевдонаучных исследований, помощь в предотвращении депортации, выдвижение или защита земельных претензий к правительствам стран-колонизаторов и исков против эксплуатации со стороны корпораций.

Практическое обучение отличается от передачи знаний тем, что навыки развиваются главным образом посредством взаимодействия. Простой онлайн-поиск позволяет быстро найти доступные и зачастую хорошо иллюстрированные материалы, которые объясняют процесс консенсусного принятия решений, методы информационно-подрывной деятельности, содержат информацию о ведении коллективного хозяйства, достижении согласия и предотвращении бытовой агрессии, дают советы по сквотированию (заселению пустующих домов), подготовке уличных медиков, ремонту велосипедов, оказанию помощи заключенным и подвергающимся домашнему насилию женщинам, разрешению всевозможных конфликтов — список можно продолжать до бесконечности.

Еще одно различие между этими типами обмена опытом заключается в социальном разделении, которое предполагает каждый из них. Передача знаний подразумевает наличие привилегий, практическое обучение — нет. По крайней мере, не в прямом смысле. Эмма Гольдман однажды заметила, что «все, кто работает ради того, чтобы добыть средства к существованию, хоть руками, хоть головой, все, кому приходится продавать свое мастерство, знания, опыт и способности, являются пролетариями»[142]. Вместе с тем она признавала, что работники умственного труда обладают большей свободой в принятии решений, увековечивать ли буржуазные традиции или порвать с ними, и что в этом отношении у них есть преимущество. Специалисты-практики также часто обладают интеллектуальным преимуществом, однако оно, как правило, обусловлено опытом, а не возможностями, которые дают элитные учебные заведения.

В какой мере привилегия, связанная с обменом опытом, дисквалифицирует его как инструмент анархического образования — вопрос неоднозначный. Разногласия по этому пункту сводятся к решению философского спора о том, в какой степени знания, полученные в условиях доминирования, можно или следует применять или игнорировать. Мнение о том, что их можно расширить, часто высказывали европейские анархисты XIX века. Бакунинская концепция комплексного образования и учебная программа «современной школы» Феррера

допускали возможность спасения знаний от буржуазной культуры и применения их с пользой. Главной задачей было обеспечить равный доступ к «передовому» обучению. Шифу, как организатор, ставил в качестве одной из целей взятие «народом» в свои руки контроля над научными знаниями и их применением[143]. Толстой, также признавая ценность высокого искусства, долгое время занимался разработкой методов обучения, основанных на природной любознательности детей, которые позволили бы научить их понимать и ценить музыку и поэзию эпохи барокко и классицизма, которыми он сам был страстно увлечен. Особые стандарты обучения и ориентация детей на восприятие этих видов искусства не умаляли важности местного «народного» творчества. В такой оценке культуры не было компромиссов. Скорее, существовали различные сферы, в которых циркулировало знание, а анархические культуры возникали в результате их взаимопроникновения.

Видные анархисты конца XX века взяли на вооружение иную точку зрения. Джон Зерзан, сторонник отказа от цивилизации, ведущий и наиболее яркий теоретик анархо-примитивизма, утверждает, что буржуазная культура скомпрометирована своими символическими системами обучения. Знания строятся на линейных, чисто инструментальных рассуждениях, а это разобщает людей и открывает дорогу манипулированию. Некоторые представители анархо-феминизма 1970-х годов выдвигали аналогичную критику в рамках объяснения патриархата и экспериментировали с мозаичными структурами для создания новых способов мышления. Критика Зерзана повторяет тему Гудмана о пустом обществе, увязывая бессодержательность современности с подходом к познанию мира как объекта изучения. Тем не менее выводы он делает иные. По мнению Зерзана, то, что подается как знание, в действительности отделяет человека от природы и ведет к доминированию. Представление о том, что люди — или, по крайней мере, некоторые из них — могут «знать» мир, приводит не только к выстраиванию человеческих иерархий знания, но и к единообразному доминированию бесчеловечной жизни.

У этой идеи есть два аспекта. Во-первых, Зерзан проводит анализ колонизации, который показывает, что распространение западных доктрин подавило новаторские, чувственные и несимволические практики, перемещающие познание в область экологии. В отличие от Реклю, утверждавшего, что европеизация угрожает стереть с лица земли философские и религиозные традиции, которые ее питали, Зерзан полагает, что колонизация по своей сути есть одомашнивание и насаждение искусственной, принудительной культуры, разрушительной для человека и природы. По его мнению, риск колонизации заключается не в том, что «дочь» — Европа — вернется, чтобы избавиться от «матери» — Малой Азии. Скорее, сама культура в принципе является «ложным понятием». Она влечет за собой поощрение агрессивного укрощения человеком двух миров: человеческого и нечеловеческого. Соответственно, Зерзан связывает понятие привилегии с отрицанием и разрушением тех методов познания, которые когда-то практиковались во всем мире, а теперь сохраняются лишь коренными народами. Удивительно, что, вопреки репрессиям и геноциду, этим народам удалось избежать последствий такого «одомашнивания» или свести их к минимуму.

Второй аспект критики Зерзана связан с отрицанием квалифицированной защиты Гудманом «науки». Проводя различие между бюрократическим пониманием науки и аристотелевской концепцией науки «как акта чуда», Гудман придерживался позиции, пропагандируемой ранними поколениями анархистов XIX — начала XX века, которые не только «отстаивали

дело "науки" против традиций, религии и предрассудков»[144], как это делал Бакунин, но и приняли это в качестве принципа, на основе которого должно функционировать анархическое общество. Аналогичным образом представление Гудмана о науке было связано с широким видением социальных преобразований. Соответственно, «одной из областей науки», которую граждане обязаны изучать, он назвал «экологию человека». Чтобы ограничить возможности правительства принимать решения за людей, Гудман призывал заниматься «естественными науками, физической и психической гигиеной, социологией и политэкономией, анализировать проблемы урбанизма, транспорта, загрязнения окружающей среды, дегенеративных заболеваний, психических болезней, пестицидов, неизбирательного применения антибиотиков и других сильнодействующих лекарственных средств и т.п.»[145]. С точки зрения Зерзана, такой подход ошибочен. Образование не может происходить изнутри иерархических символических систем. Скорее, оно должно основываться на возвращении к дикой природе: на воссоединении с неприрученными, по-настоящему экологичными и более мягкими системами знаний[146].

Версия #1

Зверобой создал 11 апреля 2025 14:41:32

Зверобой обновил 11 апреля 2025 14:42:11