

М.Г. Ганопольский, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института проблем освоения Севера СО РАН

ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ЭТОСЕ

Эти заметки были задуманы мною как прощание с темой регионального этоса [См., например: 1; 2] или, по крайней мере, как расставание с ней на неопределенный срок. Но реальное их содержание вышло за предполагаемые рамки и в большей степени стало соответствовать выражению, вынесенному в заголовок. Поэтому кратко остановлюсь на первоначальном замысле.

В предыдущих публикациях концепция регионального этоса хотя и связывалась с географией нравственной жизни Тюменской области, но в большей степени выражала попытку исследования ее **нравственной истории**. И понималась эта история не как летопись нравов периода интенсивного индустриального освоения, а как процесс становления и развития региона под воздействием вполне определенного нравственного импульса, имеющего к тому же специфическую родовую. Поэтому региональный этос представлял как воплощение этого импульса в конкретных условиях места и времени, в контексте эволюции социального пространства от территории к региону, а региона – от организаций к общности.

Гипотеза о формировании в границах Тюменской области региональной общности была в данном случае особо значима не столько в силу местного патриотизма (который я никогда не пытался скрывать), сколько из-за чисто теоретических предпочтений: меня не интересовала (и не интересует) этика без морали, а мораль – без ее массового носителя. Этим носителем, совокупным субъектом нравственной жизни региона выступала региональная популяция. Реальность же сплачивающих регион общностных процессов до недавнего времени была очевидна. Теперь этой очевидности нет. Как нет и того индустриального пафоса, который предопределял грандиозное предприятие под названием «новое освоение». Казалось бы, это не аргумент против продолжения исследования, поскольку обломки социальных и политических авантюр предоставляют значительно большую свободу интерпретаций, чем устоявшаяся и рационально выверенная тенденция. К тому же на протяжении всей работы над темой я стремился избежать попыток представить эволюцию этоса, в том числе его регионализацию, как плавный полет стрелы, выпущенной искусной рукой античного лучника, пересекающей время и пространство и вонзающейся в недра земли где-то в районе Самотлора. Впрочем, надо признать, что иллюзия плавности и непрерывности все равно возникала. Создавалась она как ретроспективным взглядом на эволюцию этоса, так и последовательным характером изложения. В этом и состоял один из аргументов задуманного прощания: прервать текст, нарушить его преемственность и поступательность, выйти за рамки привычного дискурса и одновременно отстраниться от той реальности, которая сопротивляется не только прогнозам, но и диагнозам.

И все-таки это прощание (или расставание), а не публичный разрыв. Отстранение от темы не означает полного ее забвения. Просто память об этосе предполагается особой, не требующая его непосредственной актуализации. А слова Евы Анчел, утверждавшей, что «этос коренится в истории глубже, чем мораль, хотя бы потому, что он не привязан к настоящему» [3, с. 37], являются в данном случае и прекрасной иллюстрацией, и руководством к действию. Поэтому остается прояснить смысл названия статьи, чтобы оно не только не вызывало удивления, но и служило подтверждением высказанных намерений.

Этосная природа образования хорошо передается парадоксальной формулой, приписываемой Эйнштейну: «Образование – это то, что остается, когда все, чему учили, забывается». Парадоксальные высказывания опасно расшифровывать, поэтому попытаюсь дополнить приведенную формулу необходимыми аргументами, подвергнув ретроспективному анализу серию предыдущих публикаций. В них уже не раз заходила речь о тех аспектах регионального этоса, которые условно могут быть названы образовательно-воспитательными. Так, при обращении к античной родословной этоса отмечалось, что категориальный статус придавался ему в связи с педагогическими и психологическими воззрениями на сущность воспитания. Затрагивался вопрос о музыкальном этосе как важном средстве нравственно-воспитательного воздействия на человека. Говорилось и о том, что в каком-то смысле неизменный *физис* и изменчивый, складывающийся *этос* можно трактовать как истоки современной категориальной пары – *природа* и *культура*. Тем самым «образовывающая» роль этоса относится к числу его имманентных характеристик.

В одной из публикаций я попытался более подробно показать взаимосвязь рациональной организации, дискурсивной текстовой культуры и «методичного» познания и образования в контексте индустриальной эволюции этоса [4, с. 20–29]. К этому, пожалуй, можно добавить, что идея общего и универсального

образования возникла в Европе в период научной революции, то есть на этапе рационального самопознания этоса. Данная идея была стержневой в комплексе задач *великого восстановления*. Ф. Бэкон, провозгласивший принцип совпадения знания и человеческого могущества, заявлял об этом достаточно ясно и определенно: «Ведь человечество направляет все свои силы на то, чтобы восстановить и вернуть себе то благословенное состояние, которого оно лишилось по своей вине. И против первого главного проклятия – бесплодия земли («в поте лица своего будете добывать хлеб свой») – оно вооружается всеми остальными науками. Против же второго проклятия – смешения языков – оно зовет на помощь грамматику» [5, с. 333]. Можно предположить, что в данном случае происходило очередное, отличное от Средневековья и Возрождения, этико-эстетическое и эпистемологическое переосмысление образцов античности. Поэтому и «...стратегия борьбы со смешением языков, за восстановление потерянного в вавилонском столпотворении *языка Адама*, который... давал власть над природой через слово-знание» [6] осознавалась как задача нравственная.

Это показывает, что индустрия и обеспечивающая ее система знания требовали для своего утверждения определенных усилий и нуждались в соответствующем нравственном импульсе. Между тем данный импульс так или иначе был адекватен той среде, в которой он возник и развивался. Иная картина характерна для «инобытия» этоса в связи с его *внедрением* в отечественную культуру. И поскольку синдром внедрения не перестает оказывать влияние на современную общесоциальную и региональную ситуацию, здесь также необходимы некоторые дополнения к уже сказанному.

Как известно, русская культура неоднократно становилась получателем и «освоителем» иного опыта, преподносимого как общемировой. Наиболее значимы два таких судьбоносных момента: крещение Руси и реформы Петра I*. В обоих случаях последовал мощный ответный всплеск национальной культуры,

* Возможно, впоследствии к ним причислят и другие переломные моменты отечественной истории, например, Февральскую и Октябрьскую революции 1917 года.

хотя цена этого «добровольного» внедрения была довольно высока. Казалось бы, задача распространения знаний является наиболее благодатной, естественной, не требующей принуждения. Но даже тех скудных свидетельств, которые повествуют о принятии христианства на Руси, достаточно, чтобы картина не выглядела всеобщим ликованием: «Посылал он (Владимир) собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное. Матери же этих детей плакали о них; ибо не утвердились еще они в вере и плакали о них как о мертвых» [7, с. 43–44].

Вряд ли стоит в рамках данной статьи анализировать ту реакцию с точки зрения «плюсов» и «минусов» дальнейшего культурного развития. Что же касается более поздней «оптимистической трагедии» расколдованного этоса, то его внедрение в отечественную культуру произошло, как известно, уже в достаточно зрелых формах: в оболочке науки, образования, индустрии – составляющих Петровской вестернизации. Современные историки видят в Петре I «своеобразного «сталкера» – человека, завезшего ряд инородных, чужеродных социальных организмов, которые – не без долгих усилий со стороны энтузиастов – стали жить собственной жизнью и постепенно преобразовали традиционную русскую культуру» [8, с. 49]. И в данном случае задача постановки научных исследований, культивирования знаний и просветительской деятельности по примеру Западной Европы натолкнулась на глухое, а иногда и яростное сопротивление. Тут дело вовсе не в воинствующем невежестве или дикости Петровской России, как это иной раз преподносится. Во всяком случае, мужское население крупных городов было довольно грамотным. Но это была особая грамотность, основанная на сакральном отношении к книге и содержащимся в ней вечным истинам [См.: 9, с. 166–170]. Тут книга, и книгопечатание, и существовавшие в то время образовательные институции были выражением совершенно иного ценностного пространства или, можно сказать, – совершенно иного образовательного этоса. Видимо, потому первой реакцией на новшества стал нравственный протест. Но этим дело не ограничилось – за ним последовал,

может быть, не всегда осознаваемый нравственный разлад. «До XVII в. русское общество отличалось цельностью своего нравственного состава. Боярин и холоп неодинаково ясно понимали вещи, неодинаково твердо знали свой житейский катехизис; но они черпали свое понимание из одних и тех же источников, твердили один и тот же катехизис и потому хорошо понимали друг друга, составляли однородную нравственную массу, если позволительно так выразиться. Западное влияние разрушило эту цельность. Оно не проникало в народ глубоко, но в верхних классах общества, по самому положению своему наиболее открытых для внешних влияний, оно постепенно приобретало господство» [10, с. 13].

По каким же направлениям происходило утверждение данного господства, а значит, и двойного нравственного стандарта? Направления эти почти дословно совпадают с рассмотренными ранее путями рационального извлечения морали из этоса в его европейском варианте. Похоже, рациональная система знания, внедряясь в иную культурную среду, подчиняет ее соответствующим организационным формам.

Во-первых, Академия и созданные при ней Университет, Кунсткамера, Библиотека были не только научно-просветительскими учреждениями, но и частью совершенно нового для Руси городского ландшафта. Вместе с Фондовой биржей, Адмиралтейством, царским дворцом, не похожим на привычный кремль, они заложили основы принципиально иной *поселенческой организации* со своими смыслообразующими и коммуникативными центрами.

Во-вторых, необходимость подготовки дворянской молодежи к государственной службе осознавалась как задача *технологического* обучения, *технологической* «обработки». Законом от 20 января 1714 года было введено обязательное обучение для дворян. В соответствии с этим законом юноша-дворянин мог жениться только после окончания школьного курса [См.: 11, с. 51]. Но это был не единственный способ пропустить как можно большее число молодых людей дворянского сословия через *алгоритм* образования по европейскому образцу. «Разнообразные стимулы были

приведены в действие, чтобы двинуть все сословие на служение государству: школьная палка, виселица, инстинкт, привязанность к соседке-невесте, честолюбие, патриотизм, сословная честь... Люди, привыкшие двигаться не торопясь, по однообразным утоптаным тропинкам, теперь вытолкнуты были на непривычные поприща деятельности. Куда только не посылали, что только не заставляли изучать русского дворянина при Петре! Командированные толпами перебивали в Лондоне, Париже, Амстердаме, Венеции, учились мореходству, философии, математике, дохтурскому искусству» [10, с. 23–24].

В-третьих, хотя в данном случае власть сама стала проводником технологических новшеств, для того, чтобы они внедрялись, необходима была взаимообусловленность их организационных форм. Следовательно, потребовалась соответствующая *рационализация властной иерархии*, а не просто использование кнута и пряника, подкрепленное всеилием самодержца. И это также было составной частью реформ. Становление дворянского сословия и его верхнего эшелона – царедворцев, устройство регулярной армии, введение Табели о рангах, появление Сената в качестве специального правительственного учреждения – вот далеко не полный перечень мер [12], составляющих *третье направление рационализации* (и тем самым расчленения) нравственной целостности и однородности.

И все же несмотря на непомерные усилия и разнообразные стимулы, на искусственный классовый разлом нравственного уклада ни наука, ни образование не прижились на отечественной почве при жизни Петра. Да и в дальнейшем отмечался их периодический упадок – в 1740-х, 1780-х, в начале XIX века [13, с. 231–232]. Дело, очевидно, в том, что традиционный российский этос оставался невосприимчив к рациональному знанию и тем самым не санкционировал его развитие. Как отмечал В.И. Вернадский, любая активизация научной работы в стенах Академии вплоть до середины XIX века «достигалась прежде всего тем, что в ее состав – подобно тому как это делалось и раньше – были привлечены видные ученые-иностранцы, главным образом, немцы и швейцарцы» [13, с. 242].

Не лучшим образом обстояло дело и с университетским образованием. В отличие от Европы, где университеты были достаточно удаленными предвестниками нарождавшейся индустрии, первый российский университет стал детищем Петровской индустриализации. Но и здесь усилия по осуществлению «культурной прививки» не дали ожидаемых результатов. Академический Университет и открытая при нем гимназия посещались считанным числом студентов и учащихся, в основном детьми иностранцев [См.: 14, с. 37–39]. Отсчет университетской эпохи в России принято вести со времени открытия в 1755 году по инициативе Ломоносова и по его проекту Московского университета. Но и тогда победной университетизации не состоялось. В отдельные годы занятия продолжались не более 30 дней, а число студентов доходило до трех(!) – по одному на факультет [См.: 14, с. 37–39].

И тем не менее внедрение произошло. И во многом не за счет массовости или же напористости каждодневных усилий, а благодаря отдельным людям – энтузиастам Российского Просвещения. Среди них, несомненно, выделяются два гиганта отечественной культуры – Ломоносов и Пушкин. Каждый из них личным примером и творческим вдохновением проделал работу почти геологического масштаба. И вряд ли стоило говорить об этом в нашей работе, если бы не их роль в трансформации отечественного этоса в некоторых его аспектах, не получивших пока должного освещения.

И Ломоносов, и Пушкин, по всей видимости, отдавали себе отчет в своем предназначении совершить тектонический сдвиг в культуре. Есть немало свидетельств того, что они видели в этом нравственный и патриотический долг. Они же стоят у истоков *нового профессионального этоса*. Государственная служба Ломоносова в качестве адъюнкта Академии стала одним из первых примеров освоения новой для России профессии. Пушкин, в свою очередь, был первым российским литератором, для которого литературный труд стал профессией, то есть основным источником существования. Но есть еще одно направление трансформации этоса, которое объединяет их усилия.

Как известно, Пушкин назвал Ломоносова «первым нашим университетом» [15, с. 277]. Фраза, ставшая хрестоматийной, часто воспринимается как признание энциклопедической учености и просветительских заслуг Михаила Васильевича. Между тем, как следует из текста пушкинских заметок [15, с. 276–287]*, воздавая должное пионерной роли Ломоносова в проектировании и созидании университетской России, он достаточно критично относится к литературному творчеству и филологическим изысканиям великого предшественника. В связи с этим и хотелось бы обратить внимание на следующие обстоятельства.

Провозглашенная Ф. Бэконом идея всеобщего универсального образования, нашедшая отклик в интеллектуальной среде европейских стран, была своевременно и органично воспринята Ломоносовым. В значительной степени благодаря ему русский язык стал языком науки и образования, языком научного дискурса. Эту титаническую работу он начал с изобретения (иначе не скажешь) русскоязычных научных терминов при переводе Вольфианской физики. Будучи поэтом в науке и ученым в поэзии, Ломоносов сумел силой своего поэтического дара сделать достоянием культуры, ее языка многое из того, что европейская наука шлифовала столетиями [См.: 16; 17]**. Тем самым была создана почва для естественного воспроизводства науки в теле культуры в качестве особой духовной традиции [См.: 18; 19; 20]***. Прежде всего, конечно, науки чистой, фундаментальной. Экспериментальные исследования и наукоемкое производство, зачинателем которых также был Ломоносов, не получили в дальнейшем должного развития во всех своих ипостасях. Может быть, потому, что потребовали проникновения технологического мышления не только в язык

привилегированных сословий, но и в контекст повседневной жизни.

Можно сказать, что Пушкин взялся за доделывание этой работы, подготовив язык к восприятию достижений мировой культуры и цивилизации. «...Ему одному пришлось исполнить две работы, в других странах разделенных целым столетием и более, а именно: установить языки создать литературу» [21, с. 344]. При этом справедливо замечено, что «обработка языка никогда не являлась для Пушкина автономной областью поисков, а всегда связывалась с потребностями литературы и даже более – национальной русской культуры во всей ее широте» [22, с. 126]. Впрочем, анализ пушкинских текстов под углом зрения технологизации отечественного этоса – область исследований, не столько привлекающая, сколько пугающая своей необычностью и новизной. Несомненно другое – принятие непривычной технологии было подготовлено не одними лишь усилиями деятелей естествознания, техники и промышленности, но и в лаборатории художественного поиска. в «школе поэтического слова» (Ю.М. Лотман). Оно нуждалось в нравственном и художественном санкционировании и получило его. Понимание сути этого санкционирования, пожалуй, лучше всего выражено Л.Н. Толстым, утверждавшим, что «...цемент, который связывает каждое художественное произведение и оттого производит иллюзию отражения жизни, есть не единство лиц и положений. а единство самобытного нравственного отношения автора к предмету...» [23, с. 18].

Еще при жизни Петра результатом освоения технических новшеств стал уникальный не только для России, но и по европейским меркам всплеск изобретательской активности. Достаточно вспомнить оригинальные по

* Речь идет о работе, известной как «Путешествие из Москвы в Петербург», написанной под влиянием книги А.Н. Радищева.

** Усилия по формированию русскоязычной научной терминологии предпринимались и до Ломоносова. Но они носили в основном спорадический характер (см.: Кутина Л.Л. Формирование языка русской науки. М.-Л., 1964. Она же. Формирование терминологии физики в России. М.-Л., 1966). Ломоносов же осуществил эту задачу системно, то есть как научную программу.

*** Если воспользоваться парафразом названия одной из современных работ по методологии науки (Крушанов А.А. Язык науки в ситуациях предстандарта. М., 1997), то можно сказать, что Ломоносов посредством формирования языка науки заложил этот стандарт. В дальнейшем «ситуации предстандарта» повторялись, но не только как естественные изменения динамики научного знания, но и как обстоятельства очередного внедрения. С этой точки зрения для понимания индустриального внедрения-освоения интересны исследования становления науки «на пустом месте» (см., например: Стройк Д.Дж. Становление науки в США. М., 1966; а также работу М.Лернера «Развитие цивилизации в Америке». В 2 томах. М., 1992.).

кинематической схеме токарные станки, предложенные А.К. Нартовым, или же опередившие техническую мысль Запада изобретения И.П. Кулибина и И.И. Ползунова. Но, как известно, эти достижения не были по-настоящему востребованы на родине. Сами изобретатели были до поры-до времени одиночками и не составляли достаточно прочной среды, а результаты их усилий требовали технологического воплощения и соответствующего технического образования, почва для которых еще долго оставалась неподготовленной.

Гораздо сильнее проявлялась реакция отторжения технических и особенно технологических новаций. Потрясение, испытанное отечественной культурой в результате насильственного внедрения, было столь велико, что породило целый комплекс мистико-апокалипсических настроений. С тех пор апокалипсическая тенденция как отклик самобытной культурной традиции на вхождение технического мира, пожалуй, никогда не прерывалась. Просто время от времени она заслонялась или теснилась восторгом и благоговением части просвещенной публики перед мерной поступью очередного индустриального гиганта. И в настоящее время апокалипсический мотив – хотя подчас и в своеобразной форме – присутствует в гуманитарной рефлексии по поводу технических проблем [См., например: 24].

В качестве небольшого отступления стоит отметить, что ни такой восторг, ни апокалипсические мотивы практически не затронули русскую художественную литературу данного периода. Тема индустрии была ею попросту не замечена. Как-то Даниил Гранин сказал по этому поводу, что железная дорога пришла в Россию еще при жизни Пушкина, но Пушкин писал о стационарном зрителе. Во времена Достоевского в Петербурге уже был электрический свет, но туда, где живут его герои, этот свет не проникает... В отличие от своих западноевропейских современников и более поздних соотечественников (я имею в виду авторов еще недавно популярных «производственных» романов) представители

золотого века русской литературы решали другие творческие задачи.

В расшифровке тайны апокалипсиса многое сделала русская философская мысль на рубеже веков. В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, Н.О. Лосский и другие мыслители способствовали тому, что сокровенный религиозный смысл апокалипсиса стал предметом всестороннего философского осмысления, более прочными узами связался с мировоззрением конкретной эпохи. Н.А. Бердяев был, пожалуй, одним из первых, кто обратил внимание на онтологический статус *формально-го мира* – машинной техники в ее взаимосвязи с технологией и организацией – и продемонстрировал мысленный эксперимент, своего рода апокалипсический сценарий индустриального развития. Опыт русской культуры в ее естественном развитии виделся ему как преимущественно органический, а присущий культуре романтизм есть, по словам Бердяева, «реакция природно-органического элемента культуры против технического ее элемента» [25, с. 146].

Итак, апокалипсис и романтизм. Что же роднит их? Только ли чуждая, имплантированная извне онтология технотронного мира? Рискну предположить, что объединяющее начало следует искать не в мировоззренческих высотах духа, а в особом незаметном *техническом этосе* – своего рода «органической технике» – воспроизводящейся в культуре склонности и способности к постоянному усовершенствованию предметного пространства жизни. Эмпирическое раскрытие данного феномена, отлитого в формулу «голь на выдумки хитра», произошло уже во второй половине нашего столетия. Оно было зафиксировано в массовом сознании под общим названием *маленькие хитрости*^{*}. По всей видимости, мы имеем дело с уникальным технокультурным комплексом – инвариантом культурной динамики, способы укоренения и механизмы воспроизводства которого практически не исследованы. Правда, по отношению к существовавшей системе образования он в отдельных случаях выполнял столь необходимую роль неявного или

* Именно так называется популярная рубрика «домашних изобретений» на страницах журнала «Наука и жизнь».

фонового знания, но чаще всего существовал как особый научно-технический фольклор*.

В предыдущих публикациях, посвященных рациональной эволюции этоса, уже говорилось о том, что индустриальное насилие стало для России таковым не столько в силу чуждости для нее техники (и даже технологии) самих по себе, сколько потому, что внедрялись они в оболочке технотехники формально организованного общества. Разрушение традиционного жизненного уклада, символом которого была община, привело к искусственному распаду форм жизни, а в итоге — к романтически (а порой и трагически) окрашенной организационной утопии. Вполне возможно, что подобное утопическое сознание стало своеобразным заповедом, а зачастую и нравственным оправданием последующих индустриализаций, коллективизаций, освоения целинных и залежных земель, осуществления космической программы. В этом же ключе предпринималась трактовка недавней истории массивного индустриального наступления на северные сибирские регионы.

* * *

Акт индустриальной утопии, разворачивавшийся на наших глазах, имел своих сценаристов и режиссеров, соответствующий состав действующих лиц и исполнителей. А создание в 60-е годы в Тюмени новых вузов было частью данного сценария. Однажды я уже попытался на примере Тюменского индустриального института реконструировать ту драматургическую канву, на основе которой складывались контуры взаимоотношений «регион-вуз». Мне хотелось показать, что хотя индустриальный институт создавался как «кузница кадров» для нефтегазового комплекса, его реальная роль в становлении региона выходила за эти рамки. Конечно, прежде всего он был одним из непосредственных интеллектуальных активаторов становящегося социокультурного пространства. Но не менее значимым оказалось долговременное воздействие: за более чем тридцатилетнюю историю ТюмИИ породил еще один институт — сообщество своих выпускников. Однако главный вопрос в том, продолжается ли по-прежнему

подобная институализация, не перехватил ли кто-то столь важную инициативу укоренения вуза в регионе?

Действительно, за последние годы многое изменилось в региональном образовательном пространстве. Трансформировалась его включенность в пространство общероссийское и общемировое. Иным стало отношение к традиционным ценностям образования. Высшее образование постепенно теряет значимость средства в достижении карьерных высот, в большей степени становится фактором престижа и формой самоутверждения. Многие специалисты переучиваются не только исходя из потребностей производства, но и стремятся запастись образованием впрок. Теперь эти устремления в ряде северных городов стали частью социальной политики, а с распространением дистантного образования у северян появилась возможность без отрыва от места жительства и работы получить диплом престижного столичного и даже зарубежного вуза. И не только диплом, но и значимый, независимый, преодолевающий административно-территориальные и иные барьеры канал информационного обмена. Особо следует сказать о высшем образовании детей, родившихся и выросших на Тюменском Севере. Их профессиональная ориентация теперь значительно меньше определяется потребностями производства и «династическими» факторами, но тяга к высшему образованию не стала слабее [Подр. об этом см. 26].

И все же за эйфорией богатых возможностей нельзя не разглядеть тревожные симптомы деформации регионального образовательного этоса. Как известно, социальные системы обладают цепкой памятью. Это относится и к российской системе образования, до сих пор находящейся под влиянием «первородного греха» — насильственного внедрения технологичных форм обучения. Эхо давнего внедрения все еще заметно в методических традициях, в преподавательской этике, в поощрительно-репрессивной роли оценок. В условиях, когда не только вузы, но и средние специальные учебные заведения вместо былой ориентации на «вдалбливание знаний» стали исповедовать рыночную доктрину

* Я пишу об этом потому, что увлечение преподаванием технических дисциплин «на кончике языка» и «с мелом у доски» уже почти не осознается как опасность выхолащивания содержания высшего образования.

«оказания образовательных услуг», резко изменилась диспозиция в передаче знания, снизился уровень познавательного и ценностного его аспектов. То есть одна сторона психологически и методически разоружилась, другая пока еще не продемонстрировала в массовом порядке большой тяги к получению знаний, а канал двустороннего обмена не только основательно обмелел в содержательно-смысловом отношении, но и эрозируется под влиянием стихии рынка. Эта ситуация выглядит особенно тревожно там, где отсутствие укорененности людей и недостаток общностных связей усугубляется малоcontactными, бесcontactными, по сути дела анонимными формами суррогатного образования.

Здесь возникает еще один повод для прощания с темой регионального этоса. Противоречивые тенденции в развитии региональной системы образования не согласуются с гипотезой о постиндустриальной трансформации региона, которой я придерживался в предыдущих публикациях. В частности, с версией, оперирующей последовательной сменой социальных институтов, находящихся в центре связей и отношений того или иного типа общества. Ведь предполагается, что коммуникативными центрами постиндустриального общества станут не промышленные корпорации, а высшие учебные заведения. Именно университет (разумеется, как социальный институт, а не конкретное учреждение), являясь естественным концентратором общения, распространителем информации, притягивает на роль социального центра грядущей компьютерной эры. Конечно, такого рода концептуальный подход ориентирован на глобальные тенденции, он в определенном смысле надрегионален. Но развитие региональных комплексов образования – индикатор того, какими будут контуры всей системы.

В данном случае реальность вступает в противоречие с классическим постиндустриальным сценарием. Прежде всего, это касается тенденции экстерриториальности. В нынешнем своем виде она представляет расфокусировку еще недавно предельно централизованных слоев и подпространств. Очевидное тяготение к несовпадающим ресурсным, деловым, информационным, рекреационным и иным центрам при отсутствии корректирующего воздействия способно деструктурировать регион как целостное социокультурное пространство. В этих условиях не исключен откат региона к статусу ресурсной территории, то есть возврат к “доисторическому” (чисто географическому) состоянию. Изменившаяся структура транспортных коммуникаций (особенно в части пассажирского авиатранспорта), информационных каналов (радио, телевидения, междугородной телефонной связи, периодической печати) сказывается на всей социальной инфраструктуре и существенно затрагивает образовательные процессы. В итоге образовательные практики не только не становятся способом удовлетворения надрегиональных потребностей, но и не всегда успешно противостоят дезинтеграции региона.

Между тем именно укрепление региональной системы образования с ее опорой на сложившиеся коммуникационные инфраструктуры предоставляет отдельному человеку и региональному сообществу в целом естественную возможность обрести свою идентичность. В этом состоит один из позитивных вариантов развития регионального сценария. Вопрос только в том, какой из вариантов будет нравственно санкционирован. В ответе на него и заключена одна из загадок регионального этоса. Одна из неразгаданных мною загадок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганопольский М.Г. Региональный этос: истоки, становление, развитие. Тюмень, 1998.
2. Ганопольский М.Г. Устойчивое развитие региона: вопросы методологии и социокультурный контекст. Тюмень, 2001.
3. Ancsel E. Irbъ az йthosz ryl. Вр., 1981.
4. Ганопольский М.Г. Неизвестный отец знаменитой дочери (странная судьба этоса) // Вестник Тюменского госуниверситета. 2001. №1.

5. Бэкон Ф. Сочинения. М., 1971. Т. 1.
6. Петров М.К. Культивирование или трансплантация науки: альтернатива перед развивающимися странами // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1988–1989. М., 1989.
7. Повесть временных лет // Изборник: Повести Древней Руси. М., 1986.
8. Кузнецова Н.И. Социальный эксперимент Петра I и формирование науки в России // Вопросы философии. 1989. №3.
9. Панченко А.М. Русская культура в канун петровских реформ. Л., 1984.
10. Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. М., 1983.
11. Кузнецова Н.И. Социальный эксперимент Петра I и формирование науки в России.
12. Баггер Х. Реформы Петра Великого (обзор исследований). М., 1985.
13. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. М., 1988.
14. Филатов В.П. Образы науки в русской культуре // Вопросы философии. 1990. №5.
15. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. М., 1964. Т. 7.
16. Кутина Л.Л. Формирование языка русской науки. М.-Л., 1964.
17. Кутина Л.Л. Формирование терминологии физики в России. М.- Л., 1966.
18. Крушанов А.А. Язык науки в ситуациях предстандарта. М., 1997.
19. Стройк Д.Дж. Становление науки в США. М., 1966.
20. Лернера М. Развитие цивилизации в Америке: В 2 т. М., 1992.
21. Тургенев И.С. Сочинения: В 12 т. М., 1986. Т.12.
22. Томашевский Б.В. Пушкин. Исследования и материалы. М.-Л, 1956. Кн. 1.
23. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1954. Т. 30.
24. Дахин А.В., Щуров В.А. Апокалипсис технического объекта. Н. Новгород, 1992.
25. Бердяев Н.А. Человек и машина // Вопросы философии. 1989. №2.
26. Шафранов-Куцев Г.Ф. Университет и регион. Тюмень, 1997.