

НЕТИПИЧНЫЕ МЫСЛИ И МНЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

*Во многом знании — немалая печаль,
Так говорил творец Экклезиаста.*

Н. Заболоцкий

«...Книга является средством перемещения в пространстве опыта со скоростью переворачиваемой страницы. Перемещение это, в свою очередь, как всякое перемещение, оборачивается бегством от общего знаменателя, от попытки навязать знаменателю этого черту, не поднимавшуюся ранее выше пояса, нашему сердцу, нашему сознанию, нашему воображению. Бегство это — бегство в сторону необщего выражения лица, в сторону числителя, в сторону личности, в сторону частности» [1]. Этими строчками из Нобелевской лекции И. Бродского я начну размышления о *нетипичных* мыслях и мнениях. Именно этот смысл я и вкладывала в ключевое понятие, когда возник замысел данной статьи, — «бегство от общего знаменателя» в привычных уже взглядах, воззрениях на образование.

*

В конце учебного года, когда накапливается усталость, но всё равно остаётся множество незаконченных дел самого разного характера, внезапно захотелось «уйти из плана», задуматься о проблемах неплановых, неожиданных, наверное, не вполне актуальных для своих научных интересов. Вынося в заглавие слово «нетипичные», руководствовалась разными мотивами: нетипичными названиями текстов, словосочетаниями и определениями в потоке публикаций об образовании, обнаружение в них некоторых нетипичных проблем, нестандартных поворотов авторской мысли и да-

же таких сведений, с которыми ранее не встречалась.

Постаралась идти от значения понятия *нетипичный*. Найти его значение оказалось трудным делом. Пришлось идти от позитивного смысла слова. *Типичный* — это наделённый характерными для данного рода явлений свойствами, подводимыми под определённый *тип*: тип явлений, предметов, лиц, проблем, ситуаций, мыслей и т. д. Если вернуться к И. Бродскому, наверное, можно употребить *общий знаменатель*. Значит, *нетипичные мнения* — это не совпадающие в целом или в деталях с общепринятыми, особенные, т. е. «не такие, как все, не похожие на другие» (по Д. Н. Ушакову). Думаю, что это не противоречит методологии гуманитарного познания, для которого постижение общего сопрягается с пониманием единичного, особенного, «штучного». Возможно, именно это имел в виду Г. Риккерт, когда писал об индивидуализирующем методе в науках о культуре, в противоположность генерализирующему методу естественнонаучных дисциплин [2], который по-прежнему доминирует в гуманитаристике.

Как-то уклонившись от внутренних обязательств (закончить, написать, исправить, отредактировать), стала «перелистывать» виртуальные страницы некоторых изданий, которые ранее бегло просматривала, не особенно на них сосредоточиваясь. Что и как я выбирала для более внимательного прочтения? Разумеется, такие публикации, в которых всё-таки рассматривались проблемы образования и связанные с ним вопросы.

Начала с 2009 г. А потом ушла в 2008, 2007 г. и так далее. Ведь работа была «внеплановой», скорее ради любознательности, интереса и свободного поиска, не удерживаемого темой и плановым заданием.

Меня многое заинтересовало в найденном материале. В пределах одной статьи обозреть всё это сложно, но что-то, возможно, будет интересно и коллегам-читателям. В голове сложился мысленный рейтинг материалов и изданий, которые показались интересными и полезными для научно-исследовательской работы. Но, очевидно, у каждого читателя этот рейтинг свой.

Поразило количество «нестоличных» журналов, издаваемых в разных регионах России. Удивило многое: разнонаправленность и «пестрота» обсуждаемых проблем: от претендующих на фундаментальные до глубоко частных. Порой невнятных по замыслу и даже повторяющих давным-давно известные истины.

Остановлюсь лишь на немногих, которые вызвали активное познавательное отношение.

Вновь просмотрела «Форсайт». Он презентуется читателям как информационно-аналитический журнал. В статье «От редактора» объясняется усилившийся интерес к феномену форсайта [3], даются его трактовки. Итогом форсайта должны быть приоритеты, инновации, повышение конкурентоспособности, согласование взаимосвязей и сотрудничества заинтересованных лиц. Редактор пишет: «Форсайт — это комбинация “продукта” (прогнозы, сценарии, приоритеты) и “процесса” (установление связей между всеми заинтересованными сторонами), что способствует даже не столько предсказанию будущего, сколько достижению консенсуса в обществе на базе планомерного диалога между политиками, специалистами, бизнесменами» [4]. Ну, и что? Об этом уже столько написано. Уже не хотелось внедряться в эти проблемы — так постоянно и много слышишь. Однако не покидала мысль об образовании. И стала просматривать другие номера. И вот взгляд выхватил крупно написанные буквы назва-

ния: Л. Ориоль. Доктора наук: рынок труда и международная мобильность [5]. Моя собственная международная мобильность является не актуальной. Но доктора наук! Разумеется, этот феномен меня заинтересовал. Автор справедливо пишет, что в условиях трансформации национальных систем образования о докторатах наук, которые относятся к наиболее образованной части общества, пишут совсем не много. Статья подводит итоги исследовательского проекта, реализованного по инициативе ОЭСР, Евростата и Института статистики ЮНЕСКО в 2005 г. Конечно, эти сведения уже нельзя назвать абсолютно новыми: ведь прошло уже четыре года. Однако приведённые в статье данные, безусловно, интересны для нас, российских докторов. Многочисленные таблицы содержат много данных, о которых как-то не задумывался ранее. В публикации приводятся сведения по широкому кругу вопросов:

- доля докторов в структуре населения (на тысячу населения, на тысячу работающих, на тысячу выпускников университетов);
- гендерная структура когорты докторов наук;
- возраст докторов при получении степени;
- продолжительность времени для написания работы (в месяцах);
- демографические характеристики докторов наук;
- источники существования в период написания работы;
- уровень безработицы по возрастным группам, по сферам специализации и по профессиональным группам;
- заработная плата докторов и их удовлетворённость работой;
- продолжительность работы в одной организации;
- результативность труда (статьи, книги, изобретательство, передача патентов, коммерциализация).

В статье приведено ещё немало интересных сведений, представленных в табличной форме. Они дают, пусть и несколько ограниченное представление о научной карьере

докторов наук. Предметом изучения проблемы стали семь стран: США, Канада, Аргентина, Германия, Швейцария, Португалия, Австралия. Эти сведения позволяют представить и сравнить себя (имею в виду российского доктора) по тем параметрам, которые были изучены исследовательской группой, в которую входили представители тридцати стран. Эти данные ставят широкий круг вопросов: о мобильности докторов наук, об их занятости, о переходе на работу в другие сферы.

Было интересно узнать, что наиболее высокая доля новых докторов на тысячу университетов в Германии (11,2 чел.) и Швейцарии (10,1 чел.), на тысячу работающих (Германия — 20,1; Швейцария — 27,5). Разумеется, удивила низкая доля женщин среди докторов наук. В пяти из семи стран доля мужчин достигает 2/3 или даже 3/4 всех докторов. Самые молодые доктора живут в Австралии (40% моложе 45 лет). В США на получение докторской степени уходит на 30 месяцев больше, чем в других странах.

Продолжительность написания диссертаций по гуманитарным и общественным наукам больше, чем в медицине, технических и естественных науках. Это зависит от возможности получения стипендий и финансирования и от продолжительности исследования, которое не укладывается во временные рамки лабораторного эксперимента. Поэтому поразила продолжительность написания диссертаций по гуманитарным наукам. Мне не встретились цифры, близкие к нашим официальным срокам выполнения этого рода исследований. Нестандартность ряда полученных сведений стала источником интереса к исследованию, куда, к сожалению, не вошла Россия.

Не стану утомлять читателей пересказом данных, приведённых в статье. Они интересны, полезны всем научным консультантам, докторантам и соискателям. А источник статьи назван на предыдущей странице.

Другим источником «нетипичного» материала стал «*Эксперт Online*». В апрель-

ском номере обратила на себя внимание статья *М. Рогожниковой*, заместителя директора ИНОП [7]. Привлекло простое (даже банальное) название публикации — «Школа должна стать абсолютным образцом». Правда, не вполне ясно — образцом чего? Автор без риторики и пафоса пишет о школе: «Школьное образование естественным образом становится в центр общественного и государственного внимания, одновременно не переставая быть личной и животрепещущей проблемой миллионов людей. Есть ли еще вопрос развития, вокруг важности которого был бы столь мощный консенсус?» Автор не пишет об инновациях и других не простых и масштабных преобразованиях: «...Чтобы произошел необходимый качественный скачок, сегодняшняя российская школа должна стать абсолютно образцовым учреждением по всем основным параметрам: педагогический состав, оснащение, школьное здание». Вопреки современным взглядам на множественность показателей качества образования и значимость мониторинга для контроля и управления этим самым качеством, он пишет о вполне земных, понимаемых всеми проблемах: «В самой школе надо поменьше “показателей”, побольше авторитета учителя, “гамбургского счета” и здравого смысла». И совсем уж как-то не научно звучат слова о том, что страна должна думать об образовании своих чад, как *мать*. Меня расположили мысли автора о роли школы в преобразовании страны, об авторитете именно школы «как носителя облагораживающего, гуманистического, да и сакрального начал». Читатель-скептик, погружённый в стихию современной педагогической лексики, возразит: «И что ж тут такого необычного?» Но, думается, именно в прозаически простых решениях и таятся истоки обновления образования. «Средства, чтобы сделать ставку на школьное образование, находили страны и в самом отчаянном положении, не исключая нашу. А сейчас, так или иначе, все равно все программы развития не спасешь. Так давайте спасем нацпроект «Образование», сделав его 1) более

перфекционистским¹; 2) более ориентированным на интересы конкретного учителя и школы, территории; 3) поставив в центр внимания именно общеобразовательную школу» [8]. Позднее в одном из ваковских изданий встретила статью о путях модернизации образования — со схемами, длинными рассуждениями и обоснованиями. Но принципиально нового в них ничего не было. Просто известным мыслям был придан, как водится, научный вид — за счёт использования научной лексики и глубокомысленного тона повествования.

Просмотр и оценку аналитических изданий чередовала с чтением «толстых» журналов. И вот в давно знакомом «Знамени» так и споткнулась о совсем «нетипичную» публикацию. Её название было вызовом — «Технология расчеловечивания, или Как русский язык послали на три буквы» [9]. Имя Л. С. Айзермана, учителя словесности, мне знакомо с первых учительских лет. Его книги я всегда старалась купить и внимательно читала, чтобы найти ответы на свои учительские вопросы, а позднее сверять научные идеи с взглядами учителя-практика, которому педагогическая наука тоже не была чужда, — он кандидат педагогических наук. В названии бросались в глаза «технологии расчеловечивания» и «три буквы». Последняя метафора — это ЕГЭ. И именно этот новый для образования феномен стал основой статьи. Авторитет автора высок. Он заканчивает ныне пятьдесят седьмой учительский год. Материалы ЕГЭ не были для него предметом поверхностной оценки. Учитель их тщательно изучал. Он пишет: «В 2007–2008 годах “Учительская газета” опубликовала большой цикл моих статей с детальным анализом экзаменационных материалов по русскому языку и литературе, и я получил “Золотое перо” за лучшие материалы года...» [9]

¹ Перфекционизм — [лат. perfectio совершенство] — 1) филос. учение о совершенствовании человека как цели развития человеческого рода; 2) стремление к совершенству в труде, творчестве, личной жизни // Словарь иностранных слов / Сост. Т. Ю. Юша. — СПб., 2004. С. 484.

Автор абсолютно не соглашается с мнением, что тестирование выявляет истинную и объективную картину качества знаний. «Но это лишь новый миф. На место довольно примитивной и практически открытой лжи, когда той же ручкой ученику исправлялись ошибки в сочинении или вместе с ним решали задачу на экзамене по математике, пришла ложь изощренная, псевдонаучная, рядящаяся в одежды строгой объективности и подлинной правды», — пишет учитель. С глубоким сожалением он констатирует, что вместо обычных учебных предметов теперь в школе появился новый — подготовка к ЕГЭ. «Какой смысл у этого занятия? И сколько можно было сделать за все эти часы полезного и хорошего!» Но без них ставится под угрозу будущая судьба выпускника. Разве каждый из них может ответить на вопросы группы С, которые особенно высоко оцениваются? Л. С. Айзерман пишет о заданиях этой группы так: «Так вот, здесь почти все зависит от везения. Одно дело (все заковыченные формулировки взяты из изданий, вышедших под грифом ФИПИ) отвечать, нужна ли литература в наше время, — здесь выпускник может просто написать свое мнение, — и совсем другое дело толковать о том, “может ли человек вырваться за рамки наследственности”, если вдруг достанется такой вопрос. Одно дело рассуждать о значимости детских впечатлений для всей дальнейшей жизни — тут одиннадцатиклассник может опираться на опыт; но на каком основании он может рассуждать о проблеме “истинности литературного таланта”? О “проблеме чиновничества и угодливости по отношению к состоятельным людям”? О “проблеме соответствия природы народу, который живет на той или иной территории” — Костомаров вроде бы не входит в обязательное школьное чтение?» [9].

Автора возмущают и качество КИМов (контрольно-измерительных материалов), и нечёткость, размытость критериев оценки выполненных заданий. Обращаясь к читателям, учитель предполагает, что многие смутно представляют себе, что такое ЕГЭ, и

бросает упрёк в том числе и нам, кто занимается педагогикой: «А наша педагогическая публицистика все больше увлекается общими рассуждениями — о правах ребенка, о доверии, об уважении к личности — нежели исследует педагогическую реальность».

Читая ранние книги Л. С. Айзермана, в учительские годы я постигала искусство анализа литературного произведения, стремилась понять опыт своего старшего коллеги, который сегодня с горечью пишет о том, что на экзамене надо отыскивать такие «изобразительно-выразительные средства языка», коих, по моим подсчетам, в тесты включено 22. В одном из практикумов, изданных для школьников, их 18. А в учебниках, которыми пользуются мои ученики, — в одном 7, а в другом 4. Но найти они должны и литоту, и анафору, и градацию, и инверсию, и контекстные синонимы, и парцелляцию, о которой сам я ничего до сих пор не ведал и о которой в статье М. Л. Гаспарова в “Краткой литературной энциклопедии” прочел, что этот “термин малоупотребителен”» [9].

Пафос статьи в том, что натаскивание на ответы воспитывает одномерное мышление, что оно разрушает природу гуманитарного образования, где верным может оказаться не одно-единственное мнение или решение, что творческие задания зачастую такими не являются. Статья написана страстно, лично, и она, несомненно, вызовет интерес всех, кого волнуют проблемы современного образования. Думаю, читателю передастся волнение и тревога за образование и образованность новых поколений. Тем более что эти мысли, полные глубочайшей озабоченности, сарказма, горечи, переданы человеком, служащему школе несколько десятилетий. Мне они показались «нетипичными» для официальной точки зрения, и потому чрезвычайно важными для понимания проблемы, представленной глазами учителя. И потому заслуживают научного внимания, что выражают мнение учителей.

Статья Л. С. Айзермана вызвала ассоциации о «модульном» человеке. Сначала

не могла вспомнить название статьи, сам источник, в котором я впервые прочитала о таком человеке. Стала искать отечественные источники. И вот статья Г. А. Савчук — «Социокультурный контекст проблемы качества образования» [10]. Автор справедливо усматривает в образовательных инновациях односторонность. «В большинстве исследований такого рода проблема качества образования концентрируется вокруг трех составляющих: качество персонала, качество подготовки студентов, качество инфраструктуры высшего учебного заведения» [10]. И далее: «В большей части концепций предполагается, что принципиальных, качественных изменений в образовании можно добиться, используя особые технологические приемы (например, тестовую систему оценки знаний студентов) и применяя маркетинговый подход к организации процесса обучения (например, регулярно изучая удовлетворенность студентов процессом обучения и корректируя учебный процесс в соответствии с полученными данными)» [10]. Все эти мысли понятны и полны здравого смысла. Идея автора в том, что решение этой проблемы необходимо должно включать учёт особенностей социокультурного контекста. И, собственно в связи с этим, поднимается вопрос о европейской идентичности, которую должен обрести постепенно наш студент, наш специалист. И вот здесь-то логика рассуждения вывела автора на проблему «модульного человека». Этот термин есть у английского учёного Э. Геллнера. Образование постепенно становится инструментом формирования культурной идентичности, адаптивности, коммуникабельности человека. Но ведь это совсем не плохо... Автор не выражает своего оценочного отношения к этой проблеме. Однако слова: «Такой человек является одновременно индивидуалистом и эгалитаристом, поэтому способен постоянно встраиваться в эффективные институты и ассоциации, а также покидать их, всегда готов к переменам и т. д. — обращают на себя внимание. В этом смысле модульный человек является “открытым индивидом”,

то есть способным к взаимодействию (в форме различных объединений, союзов, институтов и т. п.) с другими людьми. Модульный человек — это продукт стандартной культуры, то есть культурной однородности общества». А вот это-то («продукт стандартной культуры, культурной однородности общества») заставляет задуматься о противоречивости тех процессов, которые происходят в образовании, которое сегодня вольно или невольно стремится к стандартизации личности.

Все эти идеи побудили вернуться к книге Э. Тоффлера «Шок будущего» [11]. Именно в ней одна из глав называется «Люди: модульный человек». Её сегодня цитируют много и подробно, характеризуя постиндустриальное общество и образование будущего. Да, Э. Тоффлер нарисовал впечатляющую картину будущего и объяснил многие новые процессы, которые в нём возникнут. В том числе и в образовании. Да, образованию нужны перемены, нужна устремлённость в будущее. Однако будущее вызывает немало и тревожных мыслей. И об образовании тоже как инструменте обновления общества. Какие мысли вызывают тревогу? О противоречивости нового общества с его ускорением времени. О возможной утрате целостности человека и восприятию в нём лишь того модуля другим человеком, который нужен этому другому, востребован им: «Это значит, что с большинством окружающих нас людей мы вступаем в отношения ограниченного участия. Сознательно или неосознанно, но мы строим свои отношения с другими людьми по функциональному принципу. Поскольку мы не принимаем участия в домашних проблемах продавца обуви, не разделяем его надежды, мечты и горе, он для нас полностью взаимозаменяем другим продавцом той же компетентности. Мы применяем модульный принцип к человеческим отношениям. Тем самым мы создаем личность, подобную предметам одноразового использования: Модульного Человека» [11]. В связи с этим автор пишет о трансформации семьи и семейных отношений. О возможно ко-

ренном изменении межличностных отношений. Об оборотной стороне социальной и иной интеграции. Изменение интегративных механизмов социума может иметь и такие последствия: «Мы столкнемся со сложными проблемами социальной интеграции, нас ожидают еще более болезненные проблемы индивидуальной интеграции, поскольку множественность стилей жизни изменяет нашу способность удерживать целиком собственное “я”» [11].

Все эти противоречивые мысли об образовании, полученные из самых разных источников, сомкнулись во впечатлениях от книги Д. Фаулза «Аристос» [12]. Может быть, как раз именно она стала толчком к размышлению над нетипичными мнениями об образовании? Она была прочитана ранее других источников. В этой книге философских эссе есть целая глава, посвящённая образованию. В ней рассматривается обширный круг вопросов: о соотношении нового и классического образования, о целях образования. Эти цели автор представляет так: «...Нам следует подготовить учащегося к обретению средств к существованию, затем — к жизни среди других людей, затем — к наслаждению собственной жизнью и, наконец, к пониманию цели (а в конечном счёте — и справедливости) существования в человеческом облике» [12]. Особенности чувств вызывают «наслаждение собственной жизнью» и «понимание цели существования в человеческом облике». Думаю, что это намного понятнее личной ценности образования.

У этого яркого представителя постмодернизма на всё есть своя точка зрения: по поводу политики государств в образовании, о сути экзаменационной системы, на нехватку образовательных учреждений в мире, что обрекает множество людей на невежество, следствием чего становится неравенство. Есть совсем необычная мысль — об универсальном языке (разумеется, английском), как наилучшем средстве общения. Рассуждает Д. Фаулз о компьютеризации, о соотношении науки и искусства, о характере «взрослости» в разные периоды

жизни. Этот феномен писатель определяет так: «Взрослость — это не возраст, а уровень познания себя» [12].

Многие размышления автора принять трудно, особенно человеку с традиционными взглядами на жизнь человека. Но то, что он пишет об образовании, привлекает своей необычностью трактовки целого ряда вопросов. Например, о давлении экономики на образование, о *внутреннем* образовании, которое он противопоставляет внешнему, формирующему скорее «личину», скрывающую истинное «Я» человека. Наконец, такая мысль: «Нам следует обучать не тому, как приспособливаться (общество осуществляет это автоматически), а тому, как и когда не приспособливаться» [12].

Кажется, вопросы, которые ставит и рассматривает Д. Фаулз в связи с образованием, нескончаемы. И это понятно. Поэтическое мышление автора не ограничено, как у учёного, проблемной областью. Он мыслит широко и свободно, давая простор фантазии и воображению. В поле его зрения ока-

зывается психологическое образование учеников (именно психология, по его мнению, воспитывает человечность). Он за то, чтобы в школе изучались все великие религии и философии прошлого — «они должны быть представлены в форме интерпретаций или метафор реальности» [12].

Именно образование, по мнению Д. Фаулза, должно ответить на экзистенциальные вопросы: «Если смерть абсолютна, то и жизнь абсолютна; жизнь священна; доброта к другой жизни абсолютно необходима; “сегодня” важнее, чем “завтра”; день побеждает ночь. Действовать — это значит сейчас, это значит жить; смерть — это значит никогда, смерть не способна действовать. (...) Так что живите сейчас и научите этому других. Тайна скрыта не в начале или в конце, а в сейчас. Начала не будет; не будет и конца [12].

Вот с такими *нетипичными* мыслями об образовании удалось познакомиться, задуматься над некоторыми частностями, которые, право, тоже заслуживают внимания.

Примечания

1. Бродский И. Нобелевская лекция. [Электронный ресурс] — Режим доступа: lib.ru/BRODSKIJ/
2. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Пер. С. И. Гессена. М., 1998.
3. Форсайт — методика долгосрочного прогнозирования научно-технологического и социального развития, основанная на опросе экспертов.
4. Форсайт. От редактора. [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.ecsocman.edu.ru/foresight/msg/326530.htm
5. Ориоль Л. Доктора наук: рынок труда и международная мобильность // *Форсайт*. 2007. № 3. С. 34–48. [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.ecsocman.edu.ru/foresight/msg/326530.htm
6. Информационно-аналитическое средство массовой информации. [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.expert.ru/columns/2009/04/22/school/comments/
7. Институт общественного проектирования.
8. Рогожников М. Школа должна стать абсолютным образцом. [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.expert.ru/columns/2009/04/22/school/comments/
9. Айзерман Л. С. Технология расчеловечивания, или Как русский язык послали на три буквы // *Знамя*. 2009. № 5. [Электронный ресурс] — Режим доступа: magazines.russ.ru.
10. Савчук Г. А. Социокультурный контекст проблемы качества образования // *Известия Уральского государственного университета*. № 51 (2007). *Общественные науки*. Вып. 3. Проблемы современного образования. [Электронный ресурс] — Режим доступа: proceedings.usu.ru/?base=mag/0051(04_03-2007)&doc=../content.jsp
11. Тоффлер Э. Шок будущего / Пер. с англ. М., 2002. [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toff_Shok/index.php
12. Фаулз Д. Аристос / Пер. с англ. М., 2008. Гл. 9: «Новое образование».