

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ЭЛЬВИРА ГРИГОРЬЕВНА БАЛАНДИНА

кандидат философских наук, доцент,
старший научный сотрудник Центра социологических и маркетинговых
исследований «Аналитик»,
Волгоград, Россия;
e-mail: belgri@mail.ru



«Три сосны» в системе российского образования

Статья посвящена одной из наиболее обсуждаемых тем в России: состоянию образования. Основное противоречие российской системы образования — несогласованность между уникальностью личностного развития индивида и требованием стандартизации обучения. Вторая проблема — несогласованность между творческим подходом и репродукцией в деятельности учеников и учителей. Различные по смыслу задачи вынуждают администраторов делать выбор, и выбор делается в пользу технологизации, стандартизации и т. д. Результат образования — усредненный массовый индивид с малым набором личностных и профессиональных функций. Таким образом, выбранный вариант развития образования способствует подготовке профессионалов, но не образованных людей (Личностей) в классическом смысле этого слова. Получение хорошего образования в полном его объеме в России сегодня — очень трудная задача.

Ключевые слова: образование, стандарты образования, творчество, обучение, воспитание, идеология, личность.

Все известные системы образования были призваны исполнять три взаимосвязанных функции: собственно образовательную, воспитательную и функцию обучения. Образование в собственном смысле этого слова означает изменение образа индивида, формирование и преобразование личности путем приобщения к широкому спектру культурных ценностей. По мере прохождения индивидом образовательных ступеней расширяется его взгляд на мир, оформляется система мировоззренческих ориентиров и т. д. За образование преимущественную ответственность несут науки фундаментальные, в первую очередь гуманитарные. Обучение предполагает, во-первых, передачу информации непосредственно от одних людей к другим или посредством институционализированных форм; во-вторых, приобретение практических

навыков для последующего их использования. Воспитание — направленные усилия по социализации или социальной адаптации личности, ее «вписыванию» в общественные отношения. Системы образования должны были одновременно решать все три задачи таким образом, чтобы получать «на выходе» адаптированную к обществу личность с набором необходимых для жизни социальных и профессиональных навыков. В зависимости от предполагаемой позиции индивида в социальной структуре, наличия или отсутствия «социальных лифтов», культурных норм, закрепленных в традициях и законах, степень специфичности навыков, их закреплённости и соответственно степень свободы личности были разными.

Для традиционных обществ характерна жестко специализированная система подготовки индивида к исполнению социальных функций и жизни в обществе. Отдельный человек фактически совпадал со своей социальной функцией, закреплённой обрядами инициации, которые законным образом фиксировали полученные в процессе обучения навыки. Сын вождя племени обучался быть вождем, сын жреца — жрецом, сын охотника — охотником и т. д. Система «утилизировала» человеческий материал практически без остатка, всякие отклонения были опасными как для системы, так и для самого индивида, потому встречались довольно редко. В такой «подготовке узких специалистов» ведущим было обучение, воспитание встраивалось в систему обучения, а вот образование практически отсутствовало. Оно было не только не нужно, но и опасно: образованный индивид угрожал социальной стабильности, сам автоматически становился «лишним человеком», пополняя собой немногочисленную группу изгоев и изгнанников. Автоматическое распределение людей по социальным нишам было настолько эффективным, что и в последующих образовательных системах нетрудно найти его рудименты, будь то ранняя специализация, существование профессиональных династий или необходимость найти свое место в жизни и уже не менять его никогда (Петров, 1995).

Система образования как преимущественно обучения имеет уходящую в племенные отношения историю и глубокие, не всегда просматриваемые корни. Одна из популярных в среде организаторов современного образования теорий — теория человеческого капитала строится на подобных основаниях. В теории человеческого капитала воспитание и образование являются составными элементами обучения, функция обучения — создание производительного фактора экономики общества и государства. Овеществленный человеческий капитал — те знания, умения и навыки, которые приобретены в процессе обучения, а сам процесс обучения направлен на выработку умений и навыков для практической деятельности. В зависимости от соотношения значимости человеческого капитала и капитала, овеществленного в техническом оборудовании и запасах сырья, возрастают или убывают инвестиции в человеческий капитал. Принято считать, что с развитием промышленного производства инвестиции в человеческий капитал увеличиваются, соответственно увеличивается время, необходимое для подготовки специалистов, возрастают затраты, периодически актуализируется проблема снижения этих затрат. Затраты на подготовку специалистов снижаются несколькими способами, но остаются в рамках общей парадигмы, суть которой можно выразить следующим образом: максимум обучения, минимум образования и воспитания. Рамки этой парадигмы, как и любой другой, достаточно подвижны, чтобы производить в своих границах различные образовательные программы. Как можно более ранняя специализация, сочетание обучения в средней школе и получения профессии, приведение в соответствие рынка труда и подготовки

специалистов, выпуск из учебных заведений «полуфабриката» с последующим доучиванием непосредственно на рабочих местах и т. д. В области педагогических методик разрабатываются способы наилучшего использования готовой информации, создаются технологии образования, техники мыслительной и практической деятельности, направленной на репродукцию уже полученного знания с возможностью вариативного его использования. Вся образовательная практика находится в пределах кантовского рассудка и строится дедуктивным способом — из готовых «блоков».

Система образования, созданная на базе теории человеческого капитала, вполне удовлетворительна для обществ с относительно стабильной или плавно и предсказуемо развивающейся экономикой, политически устойчивых, опирающихся на культурную традицию. В обществах принципиально нестабильных, а таковым является современное общество индустриально развитых стран, подобная система образования начинает испытывать трудности, которые, в конце концов, перерастают в кризис. Суть его состоит в разбалансировании образования, обучения и воспитания: резко возрастают объемы информации с одновременным снижением способности обрабатывать ее, углубляющаяся специализация с необходимостью совершать все более усложняющийся выбор области приложения сил и способностей, нестабильность профессиональной сферы — появление новых и исчезновение старых профессий. Нежелательное, однако представляющееся необходимым удлинение сроков ученичества приводит к удорожанию человеческого капитала, что экономически невыгодно.

В европейской культурной традиции сложилась и существовала альтернатива технологическому и экономическому взгляду на образование. Ее истоки следует искать в деятельности софистов и Сократа, возможно, и раньше, с появления «свободных философов», защищавших право на то, чтобы быть не функцией социальной или профессиональной структуры с фиксированным набором характеристик и предсказуемым поведением, а свободной личностью с неопределенной областью приложения своих сил и беспрепятственным выбором занятий.

Первые философы были первыми неспециалистами и непрофессионалами, не имевшими или пренебрегавшими теми навыками, которые обеспечивали бы им стабильное положение и не вызывали бы подозрений касательно их социальной роли. Знание, которым они владели, было знанием ради знания — это и делало их свободными, хотя при необходимости они могли воспользоваться знанием для своей или общественной пользы, что демонстрировали нередко. Софисты и Сократ закрепили и частично легитимизировали такой образ жизни для части людей, по разным причинам не связанных необходимостью зарабатывать себе на жизнь профессионально. В сократовской модели на первый план выходит образование в его чистом виде — такая деятельность, в которой создается личность, способная к конструированию собственного жизненного мира, как по внешним его контурам, так и по части «внутреннего мира». Информационная составляющая в школах софистов и Сократа была минимальна: для обучения, по преимуществу, использовались поэмы Гомера, практические навыки были депрофессионализированы, содержание их было довольно неопределенным, основное внимание уделялось интеллектуальному развитию, от которого зависели жизненные успехи, социальный статус и качество личности (Петров, 1995).

Технологическая и гуманистическая тенденции в образовании конкурировали на протяжении веков, что находило отражение не только в теоретических размышлениях, но и в организации систем образования.

В христианской Европе наиболее эффективной долго признавалась система образования, созданная иезуитами. Она выражала собой технологический подход к образованию, но на первый план выходило воспитание, что диктовалось спецификой будущей миссионерской работы: необходимостью воспитать людей с высокой способностью к рефлексии, самоконтролю и подчиненностью системе. Идея создания строгой системы воспитания и институций, должных образом осуществляющих подготовку «солдат Бога», не сразу была воспринята иезуитами. Только после окончания Игнатием Лойолой Парижского университета создание иезуитских коллегий стало делом техники и времени. Первоначальный замысел состоял в том, чтобы дать особое воспитание тем молодым людям, которые хотели бы посвятить себя делу распространения христианства, он успешно осуществлялся в иезуитских коллегиях. Сегодня в концентрированном виде дух иезуитизма, конечно же, присутствует в школах, коллегиях и университетах Ордена. Однако многие из принципов, принятых в иезуитской системе воспитания и обучения, благополучно встроились в другие системы образования и встречаются в наше время повсеместно. К их числу надо отнести систему оценок, создание конкурентного духа в ученической среде, безусловный авторитет учителя, строгая изоляция учеников от мира на все время обучения в школе и т. д. Разумеется, за долгие века своего существования принципы иезуитского образования претерпели некоторые изменения: двери учебных заведений Ордена открыты для светской молодежи, в них царствует дух веротерпимости, что не препятствует сохранению общей атмосферы религиозной школы. Удивление перед гармонией природного мира естественно перерастает в любовь к Творцу, поэтому в католических школах столь велико уважение к светским наукам, в том числе к естественным. Из их стен вышло немало великих ученых и деятелей культуры. Кроме известных Декарта, Корнеля, Мольера, Лопе де Вега, Дж. Джойса, Тейяра де Шардена, Хайдеггера, это математик Коханский, философ Суарес, поэт Хопкинс. Понятно, что основное внимание в светской части образования всегда уделялось социальным наукам и психологии. Учеников надо было готовить к служению в мире, даже в областях, куда религия заглядывала все неохотнее: в сфере естественных наук. Рост интереса к естественным наукам уравновешивался стремлением привить вкус к дисциплинам гуманитарного круга — литературе, музыке, поэзии. Философия всегда занимала и занимает важное место в католическом образовании, становясь своего рода мостиком между отвлеченной сухостью интеллектуализма и непосредственным переживанием жизни.

Учебный процесс базируется на постоянном критическом диалоге между духовным и материальным миром. В этом диалоге оба мира выглядят вполне достойными друг друга партнерами, отношения между которыми строятся в соответствии с диалектическими законами. Диалектика «града небесного» и «града земного» не отвлеченна, она реализуется в интеллектуальных практиках дискуссий, организованных в соответствии с несколько измененными традициями схоластических диспутов. Изменение состоит в том, что в средневековых диспутах истина была известна с самого начала, и совокупность логических аргументов должна была утвердить то, что уже неоднократно было доказано. Но даже в самом начале существования иезуитских школ педагоги прибегали к тактике зашифровывания истины, согласованной с догматами веры. Искусное построение аргументации подводило к истине, создавая эффект результата, полученного в результате творческого мыслительного процесса. Отточенная практика дебатов по самым разным вопросам, практика написания полемических текстов, сочинение речей, широкое использование майевтики

всегда делали иезуитов самыми блестящими полемистами и модераторами дискуссий. Чрезвычайно важен в этой системе образования момент рефлексии: ювелирной техники осознания смысла собственных действий, придание им морального значения, разумеется, с точки зрения религиозных задач. Это обстоятельство выражает один из важнейших принципов «воинов Иисуса»: нет объективной и непредвзятой истины, всякое знание истинно настолько, насколько оно соответствует защите религии и католической веры. Знание всегда ценностно окрашено и помещено в моральный контекст (Кольвенбах, 2001). Примечательно, что примерно ту же мысль можно обнаружить в одной из работ В. И. Ленина: «В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма. Вот в чем состоит и основа коммунистического воспитания, образования и учения» (Ленин, ПСС, т. 41). Этот ленинский «завет» помещен в работе «Задачи союзов молодежи». Понятно, что Ленин не член ордена иезуитов, но воспитание, образование и обучение, построенное как единая система и подчиненное задачам системы, — мысль, вполне укладывающаяся в иезуитскую парадигму.

Моральный контекст, в котором усваиваются знания в иезуитских школах, задает принципы построения всей системы образования. Если на первом плане стоит задача воспитания личности определенного типа, то к этой задаче стягиваются и ей подчинены многообразные формы учебных занятий, нормы поведения учеников, уровень и качество получаемой информации. Исследователи иногда специально отмечают придание особого значения доктрине справедливости, имеющей ключевое значение в воспитании иезуита. Постоянные дискуссии о справедливом устройстве мира, не формальное, а деятельное участие учеников в административном управлении школой, обязательное участие в практической борьбе с существующим социальным злом делают иезуитские учебные заведения привлекательными для их подопечных, которые чувствуют себя уважаемыми и равноправными участниками образовательного процесса.

Если подвергнуть иезуитскую систему образования тщательному анализу, трудно будет найти вполне оригинальные элементы, большинство из них заимствовано и теоретически разработано философами и педагогами разных времен и народов. Эффективность системы, по-видимому, следует искать в синергетическом эффекте, возникающем при использовании элементов системы их носителями — педагогами. Педагоги для иезуитских школ действительно отбирались исключительно тщательно и не по формальным признакам (наличие соответствующего образования, опыт работы и т.д.), а в первую очередь, по признакам личностным. Как правило, это были яркие личности, оттенявшие своей индивидуальностью стандартные требования системы, но не выходявшие за границы последней. При всем внимании к личности педагогов и обучающихся на первый план выдвигались единые требования системы, единые технологии и техники образования и обучения (Feingold, 2003, URL: <http://www.taminfo.ru>). Критика иезуитской системы образования касалась преимущественно обвинений в жестокой муштре, требованиях абсолютного повиновения наставникам и правилам ордена, подавлении личности, атмосфере жестокой конкуренции и карьеризма. Все упреки и основания критики восходят к «Письмам к провинциалу» Б. Паскаля, который был идеологическим противником иезуитов и сторонником конкурирующей янсенистской программы образования (Паскаль, 2003). Янсенистские представления об образовании больше были схожи с софистически-сократовскими представлениями. Янсенисты создавали школы,

которые развивали иные программы обучения и воспитания. Здесь исходили из индивидуальных способностей, пытались дать такое образование, которое наилучшим образом соответствовало бы способностям ребенка, а не требованиям системы. При обучении янсенисты старались развивать в детях способность к самостоятельному творческому мышлению, развивали дух солидарности и взаимопомощи. Новым для своего времени было совместное обучение мальчиков и девочек, а также детей из разных сословий. В янсенистских школах отчетливо выявилось, что по части интеллектуальных талантов девочки не уступают мальчикам, выходцы из низших слоев не менее способны к наукам, чем потомки аристократов.

Конкуренция иезуитских и янсенистских школ выявила принципиальную несовместимость двух разнонаправленных векторов образования. Первый: необходимость общих стандартов и функционирование образования как системы с единым общим фундаментом, едиными методическими и методологическими требованиями, что наилучшим образом осуществляется в рамках технолого-экономического подхода. Второй: необходимость сохранения не просто личностного, а уникально — личностного начала, что достигается при максимальном разнообразии методологических подходов и методических приемов, приоритете творчества перед репродукцией, минимуме стандартизации и системности. Проблема состоит не в выборе приоритетного вектора, а в их балансе. Требования к входящим во взрослую жизнь сочетают в себе способность к творческому труду и готовность к рутинной повседневной работе; свободу выбора и свободу как познанную необходимость; уникальность индивида и стандартизацию большинства жизненных проявлений. Поиск баланса между разноречивыми «вызовами» внешней среды отдается самому индивиду. Хотя по мере прохождения образовательных ступеней приоритет векторов не всегда отчетливо, но выявляется: на первых ступенях обучения больше ценится творчество. С продвижением к специализации и профессионализации творческие способности начинают восприниматься как досадная помеха, одинаково небезопасная и для системы, и для самого индивида. Это можно видеть на примере явного падения интереса к получению образования уже в общеобразовательной школе на ступенях от начальной к средней школе. В вузе образование фактически сводится к постоянно уменьшающейся доле социально-гуманитарных наук, одинаково «лишних» для студентов и администраторов. Уклон в технологизацию, стандартизацию, профессионализацию, вытеснение образования в пользу обучения характерны для современной средней и высшей школы.

Польза от построения системы образования по производственно-технологическим образцам очевидна. Для образовательных институций формулируются общие цели, задаются общие стандарты, появляется возможность контролировать и максимально точно оценивать получаемые результаты с помощью специально созданных административных учреждений и подразделений, которые в системе образования играют куда более важную роль, чем ученики и педагоги. Образование становится иерархически управляемой структурой. Достижению идеала управляемости мешает лишь присутствие «несистемного» компонента — тех самых учеников и педагогов. Можно просчитать количество потенциальных учеников и студентов «на входе», выпускников школ и вузов «на выходе», количество потребных рабочих мест, необходимое количество учителей и преподавателей, учебников, создать систему оценок и рейтингов. Можно запланировать, какого типа и с какими «компетенциями», в которые входят давно знакомые знания—умения—навыки, должен выходить человек из школы или вуза. Можно создать систему очень жестких критериев эффективности

преподавательского труда. Но нельзя до конца понять, что происходит в процессе непосредственного взаимодействия учителя и ученика. Внутри стандартов, программ, рекомендуемых учебников и методик сохраняется несистемный элемент в виде личности учителя, который, если он не чистая функция системы, может быть носителем неповторимых качеств. Никакая система образования не может быть отлажена управленчески идеально, сохраняется эффект «черного ящика», пока в ней присутствует элемент, «возмущающий» функционирование системы. Для участников образовательного процесса это благо, позволяющее развить и реализовать творческие возможности, которые всегда есть нарушение стандарта, для системы в лучшем случае неудобная деталь, затрудняющая процесс управления.

Накопление хаотически действующих элементов может быть даже губительным. Так произошло в первой половине 90-х годов XX века в России. Государство, озабоченное политическими проблемами и ходом экономических реформ, оставило почти без «присмотра» советскую систему образования. Появилось большое количество частных школ, негосударственных вузов, авторских программ, учебников, индивидуальных методик. Преподавание приобрело во многом характер творческой деятельности, что неоднозначно сказалось на подготовке специалистов в высшей школе и выпускников в средней. Всякий процесс имеет, по крайней мере, две стороны. Взрыв творческих потенциалов был благотворным для хороших профессионалов — преподавателей и заинтересованных в образовании учеников. Они получили возможность проявлять лучшие стороны своей индивидуальности, творить, превращать обучение в живой процесс взаимодействия личностей. С другой стороны, взрыв творчества, привлек в сферу педагогики огромное число некомпетентных людей и просто мошенников, которые, пользуясь коммерциализацией образования, начали учить «открыванию чакр», «зарабатыванию первого миллиона», «техникам манипуляций людьми», «защите ауры» и т. д. Образование и обучение из приобщения к мировой и отечественной культуре превратилось в услугу сомнительного свойства, качество которой измерению не поддавалось. В результате не только была деформирована советская система образования, но и произошла девальвация образования как такового. В наименьшей степени поражена была начальная школа, ее учебные задачи формулировались легко и были также легко проверяемы. Начальная школа должна научить ребенка читать, писать, считать, привить начальные навыки владения информационными технологиями, адаптировать ребенка к социальной среде. Эти задачи она решала более или менее удовлетворительно. Проблемы начинались в средней школе. Средняя школа стала полем беспорядочных экспериментов, воспитание как функция школы было утрачено под предлогом борьбы с идеологизацией. В самом же деле нечто общее имеют идеология и формирование моральных качеств: оба элемента ценностно нагружены. Различие может быть в направленности и степени политической составляющей. В идеологии советской школы политическая составляющая была велика, воспитание моральных качеств напрямую связывалось с преданностью идеалам коммунизма, советским патриотизмом и нетерпимостью к тому, что именовалось «пережитками капитализма в сознании людей». Вместе с отказом от коммунистической идеологии были утрачены или подверглись деформации моральные ценности и вся система воспитания. Началось стихийное освоение нового морального кодекса, состоящего частью из норм и правил криминальной среды, частью из заповедей «дикого капитализма». Ни средняя, ни тем более высшая школа практически не принимали участия в пере-

оценке ценностей, сосредоточив внимание на обучении — приобретении необходимых профессиональных навыков и формальным образом фиксируемого уровня образования для достижения успехов в конкурентной социальной среде. Уровень образования выпускников учебных заведений стал резко падать даже у неплохих специалистов, что вызывало остро негативную реакцию в педагогическом сообществе и в последнее десятилетие стало предметом обсуждения общественности и предметом интереса государства. Дискуссии последних лет, посвященные образованию, выявили ряд проблем, настолько разнонаправленных и разноплановых, что свести их решение в единую систему, тем более единую программу не представляется возможным даже теоретически. Стало очевидно, что образование, к которому привыкли как к неотъемлемой и естественной части жизни, довольно затратное предприятие. Затраты на образование сегодня намного превосходят экономический эффект от него, по нескольким причинам. Во-первых, невозможно точно предсказать результат образовательных усилий. Присутствующие в образовательном процессе учителя и ученики по-разному представляют себе функции школы и действуют в соответствии с собственными представлениями. Во-вторых, в отличие от обучения профессиональным навыкам, образование всегда дается «с запасом» на неопределенное будущее, поэтому у обучающихся возникает стойкое чувство того, что изучаемый материал никогда в жизни им не пригодится. В сочетании со стремлением к быстрому жизненному успеху, острой конкуренцией в приоритетных сферах будущего приложения сил, отсутствием мотивов к собственному личностному (а зачастую и интеллектуальному) развитию интерес к образованию как таковому падает неудержимо. Особенно достается гуманитарным дисциплинам, предназначенным для «общего», то есть личностного развития. Нельзя сказать, что это проблема последних 10–15 лет, прежде она частично маскировалась задачей воспитания и просвещенческой парадигмой развития личности, но в последние годы последствия отказа от воспитания и образования в школе стали особенно заметны. Функции образования и частично воспитания принимают на себя средства массовой информации и Интернет. По объему доступной информации с ними, конечно, не сравнятся никакие уроки, лекции, семинары. К тому же информация получается «под заказ», в соответствии с интересами и вкусами индивида, распространение интерактивных форм делает дистанционное и опосредованное получение информации все более привлекательным. Представления, что Интернет и телевидение должны стать частью системы образования нередки и в определенной степени верны. Сомнения заключаются в том факте, что, ограничиваясь получением необходимой информации, человек остается в привычном для него поле обучения, не так уж часто обучение выполняет образовательные и воспитательные функции, а если выполняет, последствия не всегда оказываются благотворными. Результаты потребления информации бывают хаотичными, непредсказуемыми, а иногда опасными для окружающих, как это происходит с любителями компьютерных игр или общения в Сети.

Крайне негативные случаи можно было бы считать случайными и одиночными, если бы не их учащение. Более заметны, почти повсеместны два других последствия пренебрежения образованием и передачи последнего Интернету и СМИ. Во-первых, ужасающая лингвистическая деградация даже в среде формально образованных людей, доходящая до прямой безграмотности. Во-вторых, отсутствие элементарных научных представлений у части людей в стране, где среднее образование является всеобщим. Порядка 30 % россиян считают, что Солнце обращается

вокруг Земли, примерно столько же полагают человека современником динозавров, а более половины думают, что радиацию придумал человек. В-третьих, массовое производство специфического продукта высшего образования — профессионала низшего или среднего звена, выполняющего, как правило, рутинные операции в различных службах по найму в государстве или в негосударственном секторе. Студенты в большинстве своем способны выполнять эти операции уже к 3–4-му курсу, и учеба ничего прибавить не может к тому багажу, которым они владеют для выполнения их несложных рабочих обязанностей. В дальнейшем карьерном росте требуется переподготовка под конкретно определенную карьеру или служебные места. Образование из этой переподготовки тем более выпадает, и в дальнейшем уровень образованности никакого значения для успешной карьеры не имеет. Даже человек, занимающий третий пост в государстве, может в публичном выступлении не различать Коперника, Галилея и Джордано Бруно.

С точки зрения работодателей и государства такая ситуация не критична и даже благоприятна. Конечный продукт-специалист обходится не очень дорого, результаты педагогических усилий, как правило, удовлетворительны, ибо научить малому числу прикладных навыков несложно, так что инвестиционный риск минимален.

При таком подходе так называемое общее, а в особенности гуманитарное образование только вредит: капиталовложения неоправданно велики (если иметь в виду не только финансовый, но и социальный, и интеллектуальный, и символический капитал), результаты в большой степени неопределенны — поди, знай, чему ты его там выучил, читая Достоевского: то ли научил старушку убить, то ли Раскольникова осудить, то ли логикой Порфирия Петровича восхититься. Конечно, есть еще гуманитарно-интеллектуальная элита, ради которой стоит рисковать, но для нее нужны отдельные избранные вузы, или сама пробьется, если талантлива. Предметы гуманитарного цикла, как и фундаментальные дисциплины, настойчиво изгоняются из наших вузов, поскольку, как говаривал министр народного просвещения еще в дореволюционной России князь П. А. Ширинский-Шихматов, польза от них проблематична, а вред очевиден. К словам князя стоит добавить еще бесспорную девальвацию отечественной гуманитаристики, о чем свидетельствует, в частности, неисчислимое количество защищенных диссертаций по философии, социологии, экономике и прочим гуманитарным дисциплинам людьми, имеющими в них понимание на уровне кандидатского минимума.

Вымывание гуманитарных дисциплин, а вместе с ними собственно образовательной функции предлагается компенсировать усилением воспитательной работы и введением особых предметов, которые как будто способствуют духовному и нравственному росту. В первую очередь это религиозные дисциплины, обращение к которым в качестве воспитательного ресурса вызывает больше вопросов, чем безоговорочного одобрения.

Первая группа вопросов онтологического свойства. Религиозная картина мира не согласуется с научной. В результате возникает либо мировоззренческий раскол в сознании, либо ситуативное «двоемыслие», либо отказ от одной из мировоззренческих парадигм. Нечто подобное наблюдалось в философии XVII–XVIII веков, когда религиозные истины боролись с истинами науки. Вторая группа вопросов из области гносеологии. Любая религия претендует на изначальное владение истиной, тогда как наука призывает истину искать и никогда не уверена в абсолютности последней. Последствия гносеологического раскола в сознании тоже способны стать катастро-

фичными. Остается область морали. Если даже игнорировать кантовскую теорию автономности морали и возвращаться к архаическому представлению о религии как источнике морали, вопросов не избежать. Их основная часть состоит не столько в теоретическом различии моральных кодексов разных религий, сколько в практике их исполнения. В многонациональной и конфессиональной стране воспитание лучше сосредоточивать на формировании солидарности, принадлежности к одной социальной и культурной общности, если не интернационализма, то хотя бы терпимости к инаковости, что для нашего общества очень актуально. Любое разделение людей, в том числе по религиозному признаку, вряд ли можно считать благоприятным.

Приходится признать, что баланс обучения, образования и воспитания в ходе идущих реформ средней и высшей школы не только не достигнут, но происходит обратный процесс разбалансировки этих составляющих.

Сегодня хорошее образование, сочетающееся с профессиональным обучением и воспитанием человеческих качеств в России получить трудно, а если и возможно, то вопреки обучению в средней и высшей школе. Потому исчезает тот социальный слой, которому так многим обязана Россия и который еще до сих пор держит ее в числе лидеров мировой культуры — слой интеллигенции. Разумеется, интеллигенты в России еще есть, но они существуют опять-таки не благодаря, а вопреки образовательным усилиям государства. Семьи, традиции, имеющийся доступ к культурным ценностям и усилия немногочисленных подвижников не дают стране и ее народам одичать окончательно. Они — подвижники — сопротивляются повальной и тотальной технологизации, отыскивают живое в неживом, умное — в тупой машинерии, эмоциональное — в бездушности. Они делают то, к чему призывал Ж.-П. Сартр в одной из своих лекций в Сорбонне еще в 1968 году.

Исчезновение интеллигенции как слоя связано с отсутствием внятно артикулированной ее социальной миссии, без которой невостребованная часть интеллигенции маргинализуется, более успешная часть переходит в ряды интеллектуалов. Возможно, новая просвещенческая миссия стала бы объединяющим началом для интеллигенции, традиционно представлявшей в России сферу образования и просвещения. Препятствий на пути миссии осуществления много. Отсутствие организованной системы, недостаток кадров, новых форм деятельности, расширяющаяся пропасть между образованной и необразованной (часто профессионально обученной) частью населения, нежелание большинства людей «морочить себе голову всякой философией», то есть вопросы, отвлеченными от насущной потребности выживания и зарабатывания денег, отсутствие интереса к знанию как средству развития собственной личности. Специально следует отметить устойчивую иллюзию массового сознания о необходимости, возможности и осуществимости вечной социальной гармонии, стабильности и порядка.

Эта иллюзия с успехом эксплуатируется частью политической элиты, намеренно или ненамеренно игнорирующей то обстоятельство, что социальная гармония, стабильность и порядок достижимы либо в локализованных тоталитарных сообществах, либо их достижение должно быть осуществлено в неопределенном будущем вместе с изменением человеческой природы. В области образования иллюзия стабильности состоит в стремлении получить хорошее «образование» единожды и навсегда. В некоторой степени это объясняет сожаление о разгроме советской системы образования. Она была предназначена для общества, где базисом является промышленное и сельскохозяйственное производство, политические институты стабильны и не подвергаются критике, духовная культура подчинена единственной истинной идее.

Сегодня мы живем в других реалиях, и вчерашняя школа при всех ее достоинствах вряд ли этим реалиям может соответствовать.

Информационно мир сегодня открыт, препятствием для получения необходимой информации является незнание иностранных языков (а зачастую и плохое знание родного), неумение работать с информацией, стремление к получению готовых ответов.

Экономический базис неопределен. Наряду с традиционным для общества модерна производственным базисом, базисные функции выполняются финансовым капиталом и политическими институтами. Система образования перегружается требованиями подготовки, с одной стороны, узких специалистов финансового профиля, с другой — людей неопределенных «профессий»: депутаты, их помощники, специалисты по PR, политехнологи и т. д.

Социальная реальность принципиально неустойчива. Стремление в одинаковой мере сохранить покой и движение на деле приводит к хаотическим рывкам, потере здравого смысла, имитации поступательного развития. Баланс между сохранением устойчивости и динамики — дело, требующее большого искусства, ума и таланта, которым от природы обладают немногие, а обученных этому просто нет.

Замена идеологической диктатуры «диктатурой закона». Это приводит к увеличению массового спроса на профессию юриста, практически не повышая качества подготовки людей этой профессии, к дополнительной бюрократизации всех форм жизни.

Заметим дополнительно, что замена идеологической диктатуры «диктатурой закона» не отменила самой идеологии. Пока ученые и прочие деятели культуры искали неуловимую «национальную идею» для России, национальная идея сложилась стихийно в практике, через посредство СМИ, в образцах стилей жизни, которые задавались определенными группами элит. Национальную идеологию современной России можно охарактеризовать коротко — идеология потребления и денег. Разумеется, мало, кто признается в ценности «голого чистогана» — сказывается наследие идеологизированного прошлого и некоторого приобщения к гуманистическим ценностям. Поэтому в декларируемой системе ценностей современного человека найдется место гуманизму, патриотизму, моральной ответственности и т. д. Но реально властвующая элита и большая часть населения исповедуют культ денег и потребления. Эта идеология не ограничивается сферой частной повседневной жизни, в других областях она маскируется, например, под требование «экономической эффективности». Качество работы лечебных, учебных, культурных учреждений измеряется их способностью зарабатывать деньги. Степень ценности личности укладывается в две простых формулы: «Сколько ты зарабатываешь» и «Что и сколько ты потребляешь?».

В системе образования идеология потребления также занимает главенствующее место. На переднем плане продолжает оставаться функция обучения. Обучение как передача информации выглядит сегодня довольно архаично, поскольку педагоги передают ту информацию, которую обучающийся без особого труда мог бы найти сам. Но при этом почти никто не учит школьников и студентов, как и что можно делать с этой информацией, в основном потому, что сами педагоги не владеют методами обработки информации, накопленными мировой практикой. Как результат — репродуцирование и тиражирование одних и тех же текстов. Уже в школе закладываются основы плагиата, поголовного списывания, бездумного повторения затверженного. Второй аспект обучения — приобретение практических навыков, выглядит лучше, но сводится к небольшому набору простых стандартных манипуляций. Средний выпускник учебного заведения становится в тупик, как только

приходится столкнуться с ситуацией нестандартной, а невысокий уровень теоретических знаний не позволяет ему выйти за пределы стандарта. Ориентация на обучение, тем не менее, очень удобна для управляющих образованием структур: она позволяет вводить какие угодно количественные критерии для измерения «качества образования», хотя на самом деле об образовании в собственном смысле слова речь не идет. Что касается воспитания, то по вполне понятным причинам реально сложившаяся система ценностей не может быть официально признана в качестве желаемой. Как альтернатива разлагающему духу потребительства предлагаются высшие духовные ценности, содержащиеся в религии и светской морали. Трудно сказать, насколько проект морального воспитания с помощью религии окажется удачным, но поводов для сомнений в успехе более чем достаточно.

На последних ролях остается образование в собственном смысле этого слова. Еще в меньшей мере внимание уделяется построению *системы* образования. Цели общества, государства, самих обучающихся, касающиеся образования, разнонаправлены и несбалансированны. Общей методологической и теоретической базы, необходимой для построения системы, похоже, нет, как нет и общего метода ее создания.

Предположительно, наиболее перспективным было бы создание целостной программы образования, обучения и воспитания, которая начиналась бы с конкретного и определенного ответа на вопросы: чего хочет государство? чего хочет общество? чего хотят люди? В этом случае построение единой системы образования было бы возможно как достижение сложного компромисса разнообразных стремлений. Второй вариант — создание альтернативных образовательных систем, каждая из которых отвечала бы запросам разных социальных институтов и групп населения, при условии, что последствия вхождения в ту или иную систему будут понятны и прозрачны. Разумеется, ответы на эти вопросы потребуют немалых усилий, но если будут получены честные ответы, появится вероятность реформировать систему образования так, чтобы возникло стремление получать образование высокого качества в России не только в двойке-тройке избранных школ и вузов.

Первый вариант выглядит теоретически и практически финансово, кадрово и организационно затратным, но более демократичным, второй создает множество трудностей в оценке качества конечных продуктов и управляемости учебных заведений. Выбран, по всей видимости, третий вариант, по которому уже не один год развивается отечественная система образования: создать две системы — для элиты и «массы». Элитарные школы и вузы должны быть выведены из мертвящей практики образовательных технологий. В них должны быть сосредоточены не только талантливые или специально отобранные по иным критериям ученики и студенты. В них должны быть сосредоточены лучшие преподаватели. Но самое главное — на первый план должно выйти образование, дающее широкие возможности приобщения к мировой культуре, оно обеспечивает возможность выбора профессиональной деятельности самим учеником. Непосредственное общение с умными, образованными и внимательными педагогами дает неизмеримо больше, чем заполнение бесчисленных карточек с тестами и зубрежка необходимых для сдачи экзаменов сведений. Это не самый демократический проект, он закрывает путь к хорошему образованию большинству учеников стандартной средней школы, но, по крайней мере, он позволит подготовить практически заново почти исчезнувший слой духовной элиты, которая в соответствии со своей социальной миссией будет способна задать обществу иные, чем сегодня, образцы духа, деятельности и поведения.

Массовые учебные заведения в соответствии с третьим проектом, должны готовить профессиональных работников, законопослушных граждан, политически лояльных и патриотически настроенных людей, стандартно и предсказуемо мыслящих и действующих. Они будут опорой государства, социальным фундаментом стабильности, управляемой демократии и плавного экономического развития.

Предсказать, осуществится ли этот проект, насколько он окажется успешным, и каковы будут последствия (а последствия будут не только положительными — это очевидно) довольно трудно. Оставим будущему разбираться с последствиями очередных реформ, оно не так уж далеко.

Литература

Кольвенбах П.-Х. Воспитание в духе св. Игнатия // Точки-Puncta. 2001. № 1–2. С. 122. [Kol'venbakh P.-KH. Vospitaniye v dukhe sv. Ignatiya // Tochki-Puncta. 2001. № 1–2. S. 122.]

Ленин В. И. Задачи союзов молодежи // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 41. С. 313. [Lenin V. I. Zadachi soyuzov molodezhi // Lenin V. I. Polnoye sobraniye sochineniy. T. 41. S. 313.]

Паскаль Б. Мысли. Малые сочинения. Письма. М.: АСТ, Пушкинская библиотека, 2003. [Paskal' B. Mysli. Malyye sochineniya. Pis'ma. M.: AST, Pushkinskaya biblioteka, 2003.]

Петров М. Пираты Эгейского моря и личность. М., 1995. [Petrov M. Piraty Egeyskogo mora i lichnost'. M., 1995.]

Петров М. Античная культура. М., 1997. [Petrov M. Antichnaya kul'tura. M., 1997.]

Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход. М., 2002. [Popper K. Ob'yektivnoye znaniye. Evolyutsionnyu podkhod. M., 2002.]

Feingold M. Jesuit Science and the Republic of Letters. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2003. URL: <http://www.taminfo.ru>

“Three Pines” of the Russian System of Education

ELVIRA G. BALANDINA

PhD, senior researcher
Research Center of Sociology and Marketing,
Volgograd, Russia;
e-mail: belgri@mail.ru

This article is devoted to one of the most discussed subject matters in Russia: to a condition of education. The basic contradiction of the Russian education system is inconsistency between uniqueness of personal progress of the individual and the requirement of standardization of training. The second problem is inconsistency between the creative approach and reproductions in activity of disciples and teachers. Various problems in sense compel managers to make a choice, the choice is done in favour of technologies of education, standardizations, etc. Result of formation — the average mass individual with a small set of personal and professional functions. Thus, the chosen version of progress of formation assists preparation of professionals, but not formed The Person in classical sense of this word. Reception of good education and formation in its full volume in Russia today — very much challenge.

Keywords: formation, education, standards of education, work, training, ideology, The Person.