

Л.В. Лесовская

**НОВОЕ - ЭТО ПЛОХО УСВОЕННОЕ СТАРОЕ**

*«...Это перемены, - если только это и на самом деле перемены, а не ошибка, потому что ошибки бывают чаще, чем перемены».*  
Ф. Кафка

В 1824 г. во Франции вышли мемуары модистки Марии Антуанетты мадемуазель Бертен, в которых она по поводу подновленного ею старого платья королевы сказала: «Новое - это хорошо забытое старое». Мысль эта тогда была воспринята как свежая еще потому, что она тоже была хорошо забыта, так как уже в XIV в. некто Джеффри Чосер сказал, что «нет того нового обычая, который бы не был старым». Эту цитату позднее популяризировал Вальтер Скотт.

Мы часто слышим и сами произносим фразу, ставшую крылатой: «Все новое - это хорошо забытое старое», но если вдуматься, то это полный абсурд, в таком случае придется признать завершенность, окончательность и единообразие мира, лишённого всякого источника динамики, где уже все было, все состоялось, в то время как мир *принципиально* незавершен, «ничего окончательного в мире не произошло, все еще впереди и всегда будет впереди» [1. С. 8-7]. В этой связи справедливо выражение Гете: «Все давно уже придумано, осталось - передумать».

Конечно, если мы говорим, к примеру, о народных лечебных средствах, извлекаемых из-под пластов векового забвения, крылатая фраза не вызывает протеста, скорее наоборот - убеждает. Однако если речь идет о новациях в социальных процессах, то гораздо больше подходит другая формула: новое - это плохо усвоенное старое, хотя и она имеет не одно смысловое значение и может быть понята, как минимум, а) в смысле возможности совершенствования, улучшения, усложнения, обогащения прошлого опыта и б) в том смысле, что прежний опыт, к сожалению, мало чему научил и мы, к своему несчастью, снова наступаем на те же грабли. В этом рискованном аспекте (б) я попробую посмотреть на актуальную современную проблему - реформирование системы народного образования.

Исторический опыт свидетельствует о том, что могущество страны прирастает прежде всего системой образования, так как именно в этой сфере складываются контуры и формируется потенциал будущего общества. По состоянию системы образования можно судить об обществе в целом. Чем выше процент образованных людей среди трудоспособного населения, тем более процветает страна. По оценкам некоторых экспертов, от 10 до 20% нашего населения неграмотны в прямом смысле слова, а около 25-40% - функционально неграмотны. Уровень образованности в России оценивается в пределах 20% (для сравнения: в США 33%, в Япония 40%).

Вопрос о критериях образованности специальный и в рамках данной статьи не обсуждается. Тем не менее хотелось бы сослаться в этой связи на авторитетное мнение, с которым я полностью согласна: «Образованным является не тот, кто знает много о случайном так-бытии вещей, или не тот, кто может в соответствии с законами в максимальной степени предвидеть процессы и управлять ими, - образованным является тот, кто *овладел структурой своей личности*, совокупностью выстроенных в единстве *одного* стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ними и с *какими бы то ни было* случайными вещами в нем; схем, которые *предзац.ц.аны* всякому случайному опыту, которые единообразно перерабатывают его и включают в *целостность* личного мира» [2. С. 15-16]. Иначе говоря, образованность - никогда не прекращающееся духовное, интеллектуальное становление человека. Образование и служит этому становлению. Поэтому образование всегда гуманитарно.

В свете тех трансформаций, которые имели место в нашей истории на протяжении ряда десятилетий, возникла проблема кардинальной реформы образования с целью обеспечения такой важной стороны воспроизводства поколений, как формирование полноценной Личности, Труженика, Гражданина, во многом обесцененных.

Угроза снижения качества образования и необходимость его реформирования осознавалась уже с конца 1960-х годов, но попытки, многократно предпринимавшиеся реформаторами, ни к чему не привели. Воз и ныне там. Возможно, не последнюю роль в этих неудачах играет то обстоятельство, что до сих пор нет философски обоснованной доктрины таких масштабных реформ [3] и, что самое печальное, нет у соответствующих властных структур, осуществляющих такие реформы, интереса к подобным разработкам. Чиновники-реформаторы, имеющие, как правило, естественно-техническую подготовку, считают, очевидно, что в этом нет большой необходимости. А между тем вред узости гуманитарной подготовки любого специалиста прямо пропорционален высоте занимаемого им поста.

В прессе опубликована (и внедряется) новая, по некоторым отзывам самая амбициозная программа реформирования образования, подготовленная специалистами Высшей школы экономики по заказу президентского Центра стратегических реформ. Неудивительно поэтому, что многие акценты в документе чрезвычайно смещены в сторону экономики. Среди приоритетов в программе «Модернизация образования» выделены такие положения: «Облегчение социализации в рыночной среде...»; «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должен стать набор заявленных государством ключевых компетенции...»; «Образование, инвестиции в повышение качества человеческого капитала являются условием развития всех секторов российской экономики»; «Качество человеческого капитала будет одним из самых главных препятствий экономического развития в долгосрочном плане».

При таком подходе образование выглядит простым придатком коммерции, человек - лишь функция государства и экономики, откуда недалеко до «винтика» в государственном механизме, а словосочетание «качество человеческого капитала» напоминает жуткий контекст «качество человеческого материала коммунистической эпохи» (Н.Бухарин).

Экономический аспект сам по себе не вызывает возражений, скорее наоборот - он уместен и необходим, поскольку всякая идея «посрамляет себя» (К. Маркс), как только она отрывается от материальной, экономической основы. Несмотря на это, история в целом демонстрирует возрастание роли и полномочий разума. И было бы ошибкой не учитывать это обстоятельство.

Программа, проименованная стратегической и рассчитанная на длительную перспективу, должна учитывать не только экономический эффект, но и отдаленные следствия, ориентацию на высокий уровень культуры грядущих поколений, поскольку, как точно заметил академик Б.Юдин, переходным может быть этап в развитии общества, но фундаментальная базовая основа национальной системы образования переходной быть не может. Как ни важны задачи реорганизации экономики, роль образования не может быть сведена к вкладу в решение этих проблем. Это слишком сложная и серьезная сфера, чтобы поручать разработку ее перспектив только экономистам. Она не приносит непосредственно прямой и быстрой выгоды и законам рыночной экономики не подчиняется. Тем более, что с сугубо экономической точки зрения на образование как на сферу, менее полезную и более сомнительную, чем все остальное в народном хозяйстве, никогда не находилось достаточно средств и чиновники от образования всегда поступали в соответствии с либеральным принципом: помрет, так и так помрет, а выздоровеет, так и так выздоровеет.

В программном документе практически нет содержательного анализа предшествующего этапа и современного состояния системы образования, а такой анализ позволил бы увидеть много ценного в собственном опыте. В силу того, что система образования - одна из самых консервативных, ее современное состояние неизбежно будет налагать известные ограничения на спектр предполагаемых преобразований, и реформа забуксует в очередной раз. Потребуется новые резкие движения и крутые повороты, которые и предпримет руководство отраслью и которые в очередной раз будут сотрясать общество. И так - доколе? «А до самой смерти, Марковна, до самой смерти...» - как пророчески увещивал матушку страстотерпец протопоп Аввакум.

Все сказанное до сих пор совсем не означает, что Программа реформирования образования не содержит в себе ничего ценного. Напротив, бессодержательный документ вообще невозможно подвергнуть серьезной критике. И все же принципиальные установки стратегической программы, на мой взгляд, должны базироваться на более фундаментальных и современных концепциях, включающих, кроме экономического, и теоретико-философское обоснование.

В последние годы в сфере образования утверждается курс на гуманитаризацию и гуманизацию. Это объективная тенденция, отразившая требования времени и обозначившая новые ориентиры. Современный мир требует подготовки не только знающего, но и понимающего человека, иначе последний может стать социально опасным. Ассимилировала ли новая реформаторская программа эти происходящие изменения? Трудно ответить на вопрос утвердительно.

Известно, что если приказ может быть неправильно понят, он будет неправильно понят. Многие положения программы сформулированы небрежно и даже двусмысленно. Так, позиция 1 в разделе «Обновление содержания образования, повышение его качества» может быть истолкована как директива к сужению образовательных дисциплин: «Устранить характерную как для общего, так и для профессионального образования традицию перегруженности учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний. Все предметы должны быть необходимы для последующих стадий образования и востребованные в дальнейшей социальной и профессиональной деятельности». Но кто может точно знать, что именно потребуется в дальнейшей деятельности?

Прямо и непосредственно в профессиональной деятельности юриста или физика лабиринты философской мудрости вряд ли потребуются. Значит ли это, что следует сократить объем учебной работы по этой «малопрактичной» дисциплине? Но сокращают до неприличного объема! И прошлый тяжелый опыт не подсказывает реформаторам, что подобная экономия дорого обходится. Такая установка противоречит тезису о самоценности знаний, не учитывает, что сегодня наиболее плодотворные идеи рождаются на стыке наук, а так называемые непрофилирующие дисциплины как раз и играют решающую роль в сложных сугубо профессиональных вопросах.

Нечто подобное тому, что воспроизводится на новый лад, уже было в нашей истории, но, видимо, плохо усвоено. В конце 20-х - начале 30-х годов в СССР родилась и активно внедрялась идея сокращения образовательного пространства. Выпущенная в те годы на Украине брошюра «Какого инженера должны готовить наши вузы» разъясняла, что студенту надо давать только те знания, которые понадобятся ему на заводе в процессе производства. Эта идея ожила в 80-е годы, когда Московский институт стали и сплавов выдвинул лозунг: «Знания-бездельники нам не нужны!». Похоже, что нетленная идея возвращается.

Единый общенациональный экзамен на основе государственного тестирования преподносится авторами как абсолютно оптимальная и безошибочная новация. Вообще какие бы то ни было сомнения разработчикам программы не свойственны. Исходный посыл реформаторов: единый государственный экзамен (ЕГЭ) - эффективный способ борьбы с протекционизмом, теньными деньгами, взятками, в общем - «лекарство от лукавства», как выразился директор Центра тестирования при Минобразовании РФ. Но не лукавит ли при этом сам высокопоставленный чиновник? Наивно было бы полагать, что ЕГЭ создаст надежный заслон злоупотреблениям. Тест, конечно, ставит всех абитуриентов в равные условия, но кое-кто, и это не секрет, все же оказывается «равнее»... А как быть с коррупцией в вузе? По данным, которые приводит «Московский комсомолец», средняя цена сессии весной 2000 года вполне официально колебалась от 120 долларов в МАИ до 500 долларов в Архитектурном и Медико-стоматологическом институтах.

Убедительным аргументом в пользу ЕГЭ авторы программы модернизации образования считают благородное намерение снять неоправданно большую нагрузку с выпускников и поставить их всех в одинаковые и равные условия перед лицом конкурсного отбора. С одной стороны, выпускной экзамен действительно мог бы быть упразднен, достаточно было бы суммарных годовых оценок, проставленных во вкладышах к документу об образовании. В этой связи журнал «Народное образование» (2000. №1) свидетельствует, что половина выпускников в Москве и так не сдают экзамены, принося оправдательные документы от врачей (нередко фальшивые). С другой стороны, процедура перехода к ЕГЭ вряд ли поможет одним залпом убить двух зайцев. Может статься, не будет убит ни один. Ведь выпускной экзамен в школе и вступительный экзамен в вуз имеют разное предназначение и каждый - свою сверхзадачу. Выпускной экзамен фиксирует уровень знаний выпускника (и суммарные оценки отразят это гораздо адекватнее), а вступительный экзамен имеет целью конкурсный отбор в конкретный вуз. Эту задачу общенациональное тестирование выполнить не может. Между вузом и школой существует огромный разрыв по многим параметрам. ЕГЭ предлагает вузам опустить планку требований к отбору абитуриентов до уровня усредняющей школьной мерки. В этом случае индивидуальная оценка знаний и способностей окажется стертой, а поставленная задача отбора претендента — бессмысленной, подобно тому, как если бы температура тела пациента оценивалась средней по больнице.

Идея приема в вузы на основании общенационального тестирования полностью игнорирует специфику вуза и специальностей, по которым он ведет подготовку. В педагогическом вузе, на юридическом факультете, к примеру, гораздо предпочтительнее экзамен устный. Тогда можно видеть живого человека, а не кота в мешке. К тому же тест лишает права на ошибку, а ошибка может иметь гораздо большую себестоимость, чем тривиальный правильный ответ, если она обнаруживает способность к самостоятельному и нестандартному мышлению, что можно обнаружить лишь при личной беседе. Такая технология создает немалые хлопоты и заботы для вуза в приемную страду. А зачем они вузу, если ему все равно, кого учить, поскольку в профессиональном успехе своих выпускников он не заинтересован и не отвечает за результат? Не потому ли по коридорам вуза гуляет немало студентов, не способных грамотно построить ни единой фразы, а тем более сносно одолеть учебную программу?

Независимая экспертиза знаний абитуриентов на уровне общенационального тестирования - не наше изобретение. Она давно существует в Турции. Тестируют на местах, итоги подводят в Анкаре. Вузы разбиты на три категории. В соответствии с оценкой абитуриент выбирает соответствующий вуз, за ним идет соответствующее финансирование. Но в Турции 50 вузов, а в России, где 570 государственных и около 2000 негосударственных учебных заведений, эта система может не сработать. Даже в тех странах, где такая система основана на собственном многолетнем опыте и где отсутствуют резко выраженные культурные различия между регионами, она не всегда оправдывает себя. Что же говорить о России с ее огромными пространствами, неоднородными по уровню и типу развития территориями, духовными традициями.

В стратегической программе реформирования образования обязательно должен присутствовать или подразумеваться вопрос: чему учить? (а не только: кого учить и как). Но не в банальном смысле учебной разгрузки («Знания - бездельники нам не нужны»), а в глубоком и содержательном понимании, как и обсуждался этот вопрос со времен Цицерона и Сенеки, а позже - от Ж.-Ж. Руссо до А. Швейцера и К. Роджерса. Чему учить? - творчеству или слепому исполнению и бездумному подражанию. В программе такой вопрос, а тем более ответ на него не просматриваются.

Учить творчеству, умению критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и уметь слышать аргументацию оппонента — это задача образования. Но учиться творчеству человек может только тогда, когда он реально поставлен в ситуацию, требующую творческого решения. Тестирование такую ситуацию полностью исключает.

Тест по общественным дисциплинам есть примитивная схематизация и неоправданное упрощение вопросов, требующих объемного видения. Известно, что «только шарлатаны и дураки знают ответы на все вопросы» (А.П.Чехов). Тест не знает сомнений. Он задает пространство несвободы, учит готовому решению, закрепляет установку на запоминание без понимания, одномерность и фрагментарную натасканность, ориентирует на плоский и однозначный ответ, в то время как «истина есть антиномия и не может не быть таковой» (И. Кант). Формулировки вопросов в тестах по обществознанию имеют и тот неизбежный изъян, что они по необходимости есть произвольное изъятие из контекста и в связи с этим утрачивают действительный смысл, требуя лишь запоминания.

Практику тестирования как такового, конечно, исключать нельзя. Но такой метод оценки знаний больше уместен в рамках периодического контроля и с учетом пригодных для такого контроля дисциплин. Гуманитарные науки составляют «семейство», объединенное целым рядом общих признаков. В науковедении (концепция Т.Ку-на) все они относятся к типу «допарадигмальных». Такая квалификация не означает незрелости и неразвитости в сравнении с «парадигмальными» естественными науками, но означает, что в гуманитарных науках в ряде важных отношений используются принципиально иные методы и критерии оценки. Тест по обществознанию - пример крайне опасного, некритичного, механистического заимствования естественно-научных приемов, методов, схем, что неизбежно культивирует редукционизм в разных вариантах. «Приходится с сожалением констатировать, - пишет по этому поводу А.И.Ракитов, - что попытки модифицировать историческую науку с тем, чтобы поднять ее до уровня «гвардейских» дисциплин века (физика, кибернетика, информатика и др.), зачастую сводятся к простым вербальным заимствованиям... без должного учета специфики исторического познания» [4. С. 244].

Практика готовых и заученных ответов не так безобидна, как может показаться. Медленно, но верно и прочно она мостит путь ко многим социальным болезням: безответственность, развращающая любого - от школьника до политического деятеля (не я принимал решение, я лишь усвоил готовый ответ); «творчество наоборот», когда «лоскутные

познания» с легкостью компенсируются «изобретательностью», подобие той, что проявили строители метрополитана в Москве. Чтобы не останавливать бетонные работы во время морозов, они в раствор добавили соль. Мост ремонтируют столько лет, сколько он существует. Конечно, это эпизод. Но эпизод, поднявшийся до ранга символа.

Россия вступила в новый век. Многие аналитики сходятся на том, что ей уготована ключевая роль в мире, но в двух возможных вариантах: а) главный мировой донор в смысле богатейших сырьевых ресурсов; главная «зона грязного производства» в плане огромной территории; б) реальный лидер мирового развития по пути гармонизации всех сторон общественной жизни.

Какой из вариантов реализуется - во многом зависит от системы образования. А пока, возвращаясь к тезису, вынесенному в заголовок статьи, повторю вслед за В.О. Ключевским: «История учит лишь тому, что она ничему не учит».

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Шелер М. Формы знания и образования //Шелер М. Избр. произв. М., 1994.
3. Философия, культура, образование (Материалы Круглого стола)//Вопр. филос. 1997. №2; 1999. №3.
4. Ракитов А.И. Историческое познание. М., 1982.
5. «Поиск». Обзор материалов за 1999-2000 гг.