

Модернизация образования: скупой платит дважды



Чеслав
КИРВЕЛЬ, доктор
философских наук,
профессор



Снежана
СЕМЕРНИК,
кандидат
философских наук,
доцент

Общим местом отечественных реформ стал постулат о необходимости приведения образования в соответствие с международными (европейскими) стандартами. Однако хорошо известно, что белорусские, украинские и российские специалисты ценятся за рубежом именно потому, что они способны выходить за рамки европейского стандарта, превосходить его. Российский академик А.А. Корольков справедливо отмечает по этому поводу: «Ценность образования определяется не только и даже не столько стандартами, сколько способностью выпускников преодолевать стандарты, иначе говоря, способностью творчества» [1]. А вот с этим в новых образовательных реформах дела обстоят не самым лучшим образом: творчество явно или неявно изгоняется из-под сводов некогда щедро питавшей его *alma mater*.

Для обозначения генеральной направленности процессов, полным ходом разворачивающихся в системе образования вообще и высшего в частности, уместно использовать префикс «де-», указывающий на разложение и распад: «дефундаментализация», «дегуманитаризация», «детеоретизация», «дегуманизация».

Разрушается классическая модель образования, характерная для индустриальной стадии развития общества, благодаря которой,

образование – стратегически важный ресурс развития любого общества, вследствие чего затрагивающие его изменения оказывают влияние на все без исключения сферы общественной жизни. Главным лозунгом проводимых здесь реформ становится призыв к «новому знанию», «новому образованию», которые были бы адекватны «новой реальности». На фасаде осуществляемых преобразований написаны хлесткие лозунги: «модернизация и оптимизация образования как эффективный ответ на вызовы современности», «инновации и динамизм», «компетенции и экспертиза качества», «конкурентоспособность», «рентабельность», «рынок». Однако зачастую они не имеют ничего общего с реальностью: за яркой вывеской громких деклараций скрываются процессы, все дальше уводящие образование от высокого уровня, основательности, подлинного качества.

собственно, мы имеем все окружающие нас блага цивилизации: развитую промышленность, коммуникации, быт, культуру и т.д. Доказывать состоятельность уходящей образовательной модели нет необходимости: ее подтверждает сама жизнь.

А что же мы имеем сегодня? На смену хорошо подготовленным, высокомотивированным в отношении учебы студентам, тщательно отобранным в сравнительно небольших количествах в ходе вступительной кампании, пришли широкие массы бывших школьников, образовательный уровень которых в большинстве случаев далек от желаемого. «Переварить» их в имеющихся сегодня условиях высшая школа не в состоянии – ею все еще не найден верный «ответ» на этот, во многом обусловленный коммерческими соображениями, «вызов среды». А потому выход, по мнению современных реформаторов образования, заключается в том, чтобы отказаться от «полноты научного содержания преподаваемых дисциплин», особо не перегружать нерадивых студентов, а дать им некое «базовое содержание», «немногочисленные концепции и идеи». Лишь в этой ситуации, по мнению новаторов, мы сможем говорить о «действительно качественном знании», поскольку замена глубокого изучения предмета (чем по определению занимается высшая

школы) на принцип общего («базового»), поверхностного с ним ознакомления может повысить качество образования. Однако совершенно очевидно, что предлагаемый метод действует скорее с точностью до наоборот: формирует студента, не способного на современном уровне осмысливать проблемы и перспективы развития общества, решать жизненно важные задачи. Более того, при таком направлении реформ реализуется принцип «понижающей селекции»: из образовательного пространства выбраковываются лучшие и перспективные. Вынужденная довольствоваться узкой, усеченной программой, ориентированной на «серого», «посредственного» студента, способная к учебе молодежь в принципе не сможет в полной мере овладеть тем уровнем знаний, благодаря которому возможна подлинная творческая реализация личности. Магистратура в том виде, в каком она существует сегодня, эту проблему не решает: ведь надо отдавать себе отчет в том, что магистранты будут набираться из массы слабо подготовленных студентов. За год-два магистерской учебы принципиальный перелом в их подготовке осуществить трудно. Получается, что передовые информационные и технические продукты, авторство в которых только и способно определить стратегическое положение страны на современных мировых рынках, создавать будет некому.

Еще один недуг образовательной системы, возникший на современном этапе и все еще полноценно не компенсированный высшей школой, – сократившийся объем аудиторных часов, количество которых не позволяет обеспечить ту «энциклопедическую полноту» знаний, которая была присуща ее выпускникам еще несколько десятилетий назад. Причем в ситуации более низкой стартовой подготовки школьников, приходящих в вуз, эта проблема обостряется вдвойне: слабым студентам необходимо больше времени на усвоение материала (поскольку приходится сначала восполнять пробелы базовой ступени). Педагог, «дотягивающий» слабого студента до приемлемого уровня, чтобы ни в коем случае никого не отчислить и не потерять тем самым доход (на что ориентируют новые реалии функционирования высшей школы), сначала вынужден, а затем и привыкает работать по нижней планке своих возможно-

стей, что также отрицательно сказывается на качестве образования.

В скоропалительных реформах образования, стремящихся сбросить с себя «груз» фундаментальности и основательной теоретичности, кроется и другая опасность. Аналитики констатируют: «Система образования работает, если: а) фундаментальная наука опережает прикладную; б) теоретическая подготовка опережает практическую» [2, с. 148].

При этом те знания, которые студенту с высоты собственного жизненного опыта кажутся «лишними», могут оказаться самыми важными в подготовке его как специалиста. Как справедливо замечал Г. Лихтенберг, «кто не понимает ничего, кроме химии, тот и химию не понимает». Таким образом, еще великие мыслители прошлого понимали значение широкой теоретической подготовки специалистов. Иными словами, физиков обязательно нужно учить лирике и наоборот. При этом важны и стратегические принципы, и методики преподавания различных дисциплин.

Кроме того, следует учитывать, что если в области преподавания естественных и технических наук заимствование заграничных

О Б АВТОРАХ

КИРВЕЛЬ Чеслав Станиславович.

Родился в 1945 году в д. Мякиши Щучинского района Гродненской области. В 1972 году окончил философский факультет Ленинградского государственного университета, в 1976 там же – аспирантуру. В 1977 году защитил кандидатскую диссертацию по философии. В 1977–1980 годах работал старшим преподавателем кафедры философии в политехническом институте в Комсомольске-на-Амуре. В 1980 году назначен и.о. заведующего, в 1981 году – заведующим кафедрой философии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы. Доктор философских наук (1990), профессор (1992). Автор более 200 научных работ, в том числе нескольких монографий. Сфера научных интересов: исследование вопросов цивилизационной динамики, прежде всего в восточнославянских странах, проблем общественного сознания, а также предвидения и прогнозирования будущего человеческого общества.

СЕМЕРНИК Снежана Здиславовна.

Родилась в 1973 году в Гродно. В 1996 году окончила биологический факультет Гродненского университета имени Я. Купалы, в 1999 году – аспирантуру по специальности «Теория и история культуры». С 1999 года работает на кафедре философии ГрГУ имени Я. Купалы. Кандидат философских наук (2002), доцент (2009). Автор более 50 научных публикаций. Сфера научных интересов: социокультурные процессы современности, социогуманитарная экспертиза хозяйственно-экономической деятельности, антропологические проблемы.

идей и знаний уместно и оправданно, то в сфере преподавания гуманитарных наук, напротив, необходимо опираться на собственный социокультурный продукт. В противном случае заимствование гуманитарных идей (в сфере экономики, политологии, философии и т.д.) способно порождать своего рода культурный империализм, то есть транслирование идей, выгодных доминирующей культуре, на все остальное образовательное пространство.

Тем не менее в Структуре приоритетных направлений развития Республики Беларусь на 2010–2015 годы, подготовленной Национальной академией наук, среди отмеченных 10 приоритетов нет ни одного, относящегося к социогуманитарному профилю.

Значит ли это, что мы заведомо соглашаемся со статусом мировой периферии, ожидающей, какие идеи «подкинет» заграничный центр? Ведь сегодня, когда человечество зашло не столько в технологический, сколько в социогуманитарный тупик, когда на повестке дня стоит создание нового «социогуманитарного коллайдера», с помощью которого необходимо искать новые социальные механизмы, смыслы жизни, способные преодолеть катастрофические проблемы общества потребления, отказ от развития социогуманитарной сферы фактически означает отказ от субъектности в мировых процессах.

Но даже если не принимать во внимание обществцивилизационный аспект, нельзя не заметить очевидного: слишком узкая специализация подрывает качество подготовки, в том числе в области технических наук. Это влечет самые серьезные последствия для общества. Скоро страны, пошедшие по пути, указанному приверженцами Болонского процесса, рискуют остаться без достаточного количества грамотных специалистов (инженеров, конструкторов и т.д.), способных поддерживать унаследованные от Модерна огромные и сложные системы жизнеобеспечения.

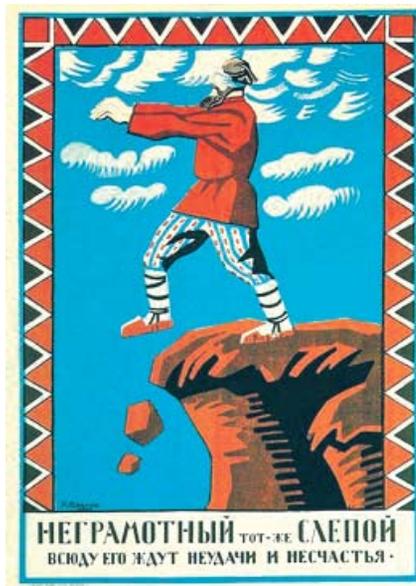
Тем не менее сегодня во многих странах мира, включая и нашу, среди официальных лиц, теоретиков и практиков от педагогики

возобладала устойчивая тенденция к восприятию процесса образования исключительно в экономоцентричном ключе. Образование, рассматриваемое с таких позиций, должно превратиться в контору по продаже знаний, цель которой – максимально выгодно продать некоторую информацию, получив при этом наибольшую прибыль.

Данная установка не просто расставляет новые приоритеты в осуществлении образовательной деятельности – она принципиально меняет понимание места и роли системы образования в обществе. Прежде всего, при подобном подходе упраздняется классическое отношение к образованию как к общественному благу. Кроме того, изменяется понимание того, что именно дает обществу система образования. Традиционно речь шла о том, что оно не просто готовит участников профессиональных отношений, но производит (и воспроизводит) определенный тип личности, который обеспечивает

нормальное функционирование общества. Ведь образованный человек является участником многочисленных социальных коммуникаций вне собственно профессиональной деятельности. К тому же он является рационально вменяемым агентом, в силу чего более склонен к соблюдению самого широкого спектра норм, транслируемых обществом: юридических, моральных, политических и т.д. Поэтому производство данного типа личности, безусловно, приносит пользу всем участникам социальных отношений вне зависимости от того, оплачивали они обучение данного человека или нет. Неслучайно в самых различных странах мира образованию уделяется так много внимания, существует система его государственной поддержки: деньги налогоплательщиков, получающих в виде всеобщего блага общество образованных граждан, направляются на финансирование образования, его создающего.

Ложь экономоцентризма заключается в том, что он объявляет образование частным интересом отдельных «заинтересованных лиц» (отдельных работодателей и потенциальных наемных работников) и сводит всю полноту создаваемых системой



образования благ лишь к одному – узкой профессиональной подготовке. Социализирующая роль образования выпадает из поля зрения, поэтому «за скобки» выносятся все значимые в плане общественного развития характеристики личности: ее воспитание, формирование мировоззрения, политических взглядов, гражданской позиции, норм повседневного поведения, а также собственно образованности, которая отнюдь не сводится к узкому набору профессиональных умений и навыков.

Но предполагая, что образование лишь создает некоего абстрактного профессионала, а все остальные его социальные характеристики приобретаются сами собой, экономоцентризм наносит обществу существенный вред, ибо он предлагает пустить на самотек важнейшую сферу, связанную с процессом становления личности.

Традиционное общество, равно как и эпоха Модерна, себе такого не позволяли. С тех пор, как человечество вступило на индустриальный путь развития, образование стало решающим фактором, определяющим стратегии и уровень его развития.

Так, законы об обязательном всеобщем обучении были приняты: в Пруссии – в 1717 и 1763 годах, в Австрии – в 1774, в Дании – в 1814, в Швеции – в 1842, в Норвегии – в 1848, в США – в 1852–1900, в Японии – в 1872, в Италии – в 1877, в Великобритании – в 1880, во Франции – в 1882 году [3].

И дело было не только и не столько в идеалах эпохи Просвещения: усложнение процесса производства, нарастание его технической мощи и технологизация с неизбежностью требовали высококвалифицированных, хорошо образованных и подготовленных рабочих и специалистов. К тому же человек, пройдя через систему образования, приобретал практику и навыки упорядоченной систематизированной деятельности, выступающей мощным дисциплинарным и организующим фактором, позволяющим включаться в самые разнообразие производственные процессы.

Современные политики, происходящие из общества Модерна и «по умолчанию»

пользующиеся накопленным соответствующим типом социума потенциалом, в том числе и человеческим, не берут на себя труд сделать проекцию в будущее и представить ситуацию утраты завоеваний породившей их эпохи. Концентрируя свое внимание на материально-технической составляющей успехов общества, они совершенно упускают из виду то обстоятельство, что данные достижения неразрывны с достижениями в области социального строительства и человеческого развития, более того – невозможны без них.

Никто с точностью не берется сегодня судить о том, что мы получим в результате произвольной и механической замены разностороннего, широко образованного, «окультуренного» высокими нормами социальных отношений субъекта на совершенно иной тип – узкопрофильного практика с потребительскими нормами в качестве эталонных образцов поведения. Однако очевидно, что ситуация во многих сферах обще-

ственного развития, в том числе и экономической, изменится самым существенным образом. Большинство современных аналитиков предсказывают в этом случае рост нестабильности и стремительного снижения уровня благополучия общества.

Иначе говоря, за скупой (недальновидный) подход к такой стратегически значимой сфере общественного воспроизводства, как образование, которое обеспечивает наличие личностей с определенными характеристиками, общество может заплатить не просто двойную, а неизмеримую цену, утратив свою независимость и полноценность существования. Примеры этого можно найти в совсем недалекой истории.

Так, в России в царствование Александра III (далеко не худшего русского царя, достигшего серьезных успехов в экономике и во внешней политике) предпринималась попытка снизить образовательный уровень широких масс в надежде сделать их более послушными и управляемыми в складывавшейся революционной ситуации. Печально известный циркуляр министра образования И.Д. Делянова от 18 июня 1887 года резко ограничил доступ к образованию представи-



телям низших сословий. Снижение уровня образованности масс и как следствие – общая дерационализация их сознания сыграли не последнюю роль в том, что революция наступила скорее, чем того могли ожидать правящие элиты России, а жестокость и неразумность бунта сопоставима была со средневековыми восстаниями.

Неразвитость масс – качество, по управленческим меркам оправдывающее себя лишь в специфических, стабильных экономических и политических условиях, когда сытые и спокойные люди не задают себе и окружающим «лишних» вопросов. Правда, процент социопатических форм поведения в таком не обремененном обучением социуме все же будет выше, чем в обществе с высокообразованными гражданами. Как показывают исследования, примитивная личность более склонна преступать нормы, так как попросту является рационально менее вменяемой.

Считается, что эту, мягко говоря, неприятность можно «скорректировать» усилением корпуса внутренних силовых структур, расширением состава исправительных учреждений и тому подобными мерами. Однако в эпоху масштабных финансовых кризисов возможность прибегать к ним по понятным причинам сужается. И в критический момент, в ситуации нарастания экономических проблем и наплыва информационных атак извне малообразованные массы, легко поддающиеся ложным лозунгам, разрушают на своем пути все, что попадает под руку: транспорт, коттеджи, магазины, официальные учреждения и т.д., поскольку иррационально действующим личностям не свойственно задумываться о последствиях.

Помимо всего прочего, экономоцентризм в качестве нормы утверждает принцип коммерциализации образования. Его реализация приведет к тому, что доступ к качественному образованию со стороны наименее обеспеченных слоев общества будет существенно ограничен. Это, безусловно, будет способствовать усилению неравенства в обществе и в перспективе – люмпенизации относительно широких его слоев, с одной стороны, и снижению возможности притока творчески одаренных людей в сферу образования и науки – с другой.

Между тем глубокий образовательный фундамент широких масс является тем не-

обходимым ресурсом, из недр которого общество может в необходимом количестве рекрутировать умы для обеспечения существования такого высокосложного и трудновоспроизводимого социального института, как наука.

Воздавая должное ее значению, Норт Дуглас, американский экономист, представитель неинституционализма, лауреат Нобелевской премии (1993) по экономике, назвал переход к систематическому применению теоретических знаний в производстве (примерно с середины XIX века) «второй экономической революцией», сопоставимой по значимости со своей предшественницей – революцией неолитической (8–10 тыс. лет назад). И если первая революция создала возможность роста населения при неснижающемся уровне потребления, привела к возникновению государства, то вторая позволила государству создать «общество массового благоденствия» – увеличивать среднедушевой доход при растущей численности населения.

Так, например, доход европейцев в течение XIX века (с 1820 по 1913 год) увеличился более чем в два раза, а с 1914 по 1990 год вырос в пять раз. Наиболее быстрым рост оказался в период с 1950 по 1973 год (4,3 % ежегодно) [4].

Таким образом, развитие науки и техники вывело процессы производства и потребления на совершенно иной уровень, стало локомотивом экономических процессов. Известный американский экономист, гурӯ классического менеджмента Питер Друкер в связи с этим замечает: «... Научно-технический прогресс играет важную роль в том, что касается производительности земли, труда и капитала. Утверждение экономистов о незначительности такого существенного явления не менее глупо, чем бы заявление математиков о том, что им «чужды числа» [5].

Вместе с тем коммерциализация деятельности ученого подрывает самые основы научно-исследовательской работы. Принцип развития науки – работа на перспективу. Путь от возникшей перспективной научной идеи до ее реализации и уж тем более коммерческого использования может быть очень долгим: от нескольких десятилетий до сотен лет.

Так, например, от момента открытия жидких кристаллов до получения прибыли

от его реализации прошло около столетия. Австрийский ботаник Фридрих Рейнитцер впервые обнаружил жидкие кристаллы в 1888 году, наблюдая две точки плавления сложного эфира холестерина – холестерилбензоата. Однако тогда на это открытие не обратили внимания, не увенчался успехом и еще целый ряд попыток донести до научного сообщества идею работы с жидкими кристаллами. И только после 1973 года, когда группа английских химиков под руководством Джорджа Грея синтезировала жидкие кристаллы из относительно дешевого и доступного сырья, эти вещества получили широкое распространение в разнообразных устройствах, коммерческая выгода от использования которых растет из года в год.

Еще более длительный путь к практическому воплощению прошла идея реактивного движения. Она, как и первая ракета, родились в Китае примерно во II веке н.э. Конкретные расчеты в области космического ракетостроения были произведены Циолковским в первые годы XX века. Возможность реализации космических программ, связанных с полетами в космос, появилась спустя пятьдесят лет. Долгое время эта отрасль оставалась не окупаемой, требовала серьезных государственных вложений. Собственно коммерческое использование космических проектов (прежде всего спутниковое ТВ) осуществилось еще позднее – в середине 60-х годов.

Открытия в области оптоэлектроники датируются серединой XX века, коммерческая выгода была получена на рубеже тысячелетий. Открытое в 1831 году М. Фарадеем явление электромагнитной индукции практически стало использоваться полстолетия спустя. И таких примеров множество.

Другими словами, если бы мы оценивали по критериям мгновенной выгоды, насущной коммерческой эффективности научную деятельность заслуженных ученых прошлого, то они все получили бы оценку «неудовлетворительно». Отсюда следует вывод, что научно-исследовательскую деятельность нельзя загонять в прокрустово ложе сиюминутных выгод.

Выбор в качестве основного критерия эффективности научного труда такого показателя, как «коммерческий успех», приведет к тому, что у нас возникнет огромное количество торговцев научной информа-

цией, имеющейся в запасе на сегодняшний день (которая в обозримом будущем будет исчерпана), но не останется ученых. В этом смысле деятельность коммерциализированного сознания сопряжена со своеобразным социокультурным паразитизмом. Беззастенчиво пользуясь прошлыми достижениями ученых и получая от этого прямую коммерческую выгоду, оно не желает финансировать дальнейшее развитие фун-



На выставке «Образование и карьера». Минск, 2012 год

даментальной науки, тем самым закрывая возможность практического применения ее результатов своим детям и внукам.

Словом, нагляднее всего итоги вышеперечисленных тенденций можно определить довольно неприглядным словом «деградация» – к сожалению, именно она нередко скрывается за магией слов об оптимизации и модернизации современного образования.

(Окончание следует) ▀

ЛИТЕРАТУРА

1. Корольков, А.А. Органика культуры / А.А. Корольков. – Бийск: Изд. дом «Бия», 2011.
2. Кочетков, В.В. Глобализация в образовании: информационная война и «промывание мозгов» или доступ к мировым знаниям и благам цивилизации / В.В. Кочетков // Вестник Московского университета. – Серия 18. – 2005. – № 1. – С. 144–158.
3. Всеобщее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М., 1993. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=3&f. – Дата доступа: 28.02.2008.
4. Ливи Баччи, М. Демографическая история Европы / М. Ливи Баччи. – СПб.: Alexandria, 2010.
5. Друкер, П. Эпоха разрыва. Ориентиры для нашего меняющегося будущего / П. Друкер. – М.: Вильямс, 2007.