

# ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ПОВСЕДНЕВНОСТЬ, ИЛИ ОБРАЗОВАНИЕ В СТИЛЕ КАФКИ: ЗАМЕТКИ СОЦИОЛОГА

**Темыр Айтчевич Хагуров,**

*профессор Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник  
Института социологии РАН, доктор социологических наук, khagurov@mail.ru*

• социология культуры • постмодернизм • Кафка • гедонизм • реализм

Недавно, присутствуя при обсуждении диссертации по социологии культуры, услышал очень любопытную фразу одной коллеги — доктора искусствоведения. Полемизируя с соискателем, сокрушавшимся по поводу засилья постмодернизма в современном искусстве, которое всё меньше воспитывает и всё больше развращает молодёжь, эта уважаемая дама уверенно заявила: «Вы ошибаетесь! Постмодернизма у нас на Кубани нет! У нас казачья культура!». Эта фраза, подобно брошенному в воду камню, породила множество кругов-размышлений, послужив одним из поводов к написанию этих заметок.

Начнём с того, что фраза эта по смыслу довольно абсурдна, ибо в ней «постмодернизм» описывается как некая вещь, которая может присутствовать или отсутствовать в определённом месте. К сожалению, нечто подобное часто можно услышать от студентов или даже коллег, воспринимающих постмодернизм как нечто далекое, живущее на страницах плохо понятных текстов и оттуда угрожающе шевелящееся, но, конечно, отсутствующее в нашей наличной действительности. Там, «у них», — другое дело, но у нас — откуда? Почему-то, когда речь заходит о примерах постмодернизма в культуре, обычно вспоминают либо бородатых сладкоголосых женщин, либо гей-парады, либо ещё что-нибудь подобное — весело-шокирующее. Вспоминают часто со снисходительными усмешками: «да, шалят братья-буржуи, с жиру бесятся, у нас-то такого, слава богу, нет!».

Ну, правда, оглянемся вокруг. Где он, этот самый постмодернизм, разве можно его увидеть? К сожалению, увидеть его легко, он далеко не сводится к гей-парадам и бородатым женщинам, всё проще, скучнее и ...опаснее. Нужно понимать, что постмодернизм — это не вещь или конкретные формы культурной жизни, а особый настрой, принцип, пронизывающий всю современную культуру, наподобие того, как радиация пронизывает всё вокруг в районе атомного взрыва. Распространяется эта культурная радиация через современные глобальные системы коммуникаций: Интернет, телевидение, печать, индустрию аудио-видео записи. Её главными носителями становятся шоу-бизнес, искусство, особенно литература и кинематограф, сфера потребления (прежде всего реклама и маркетинг), политика. Этот принцип проявляется в образах, темах, высказываниях, юморе, тиражируемых глобальными медиа-ресурсами, но что гораздо важнее — в повседневном мышлении и мировосприятии миллионов людей во всём мире.

Наивно думать, что наша страна представляет собой исключение. Если бы это было действительно так, то у нас не было бы неконтролируемого Интернета и глобального телевидения, ТНТ, СТС, MTV и других подобных медиа-продуктов. На прилавках «Роспечати» не лежали бы журналы с обнажёнными красавицами, рядом с изданиями для детей и подростков (а последние не были бы так откровенно примитивны и часто психопатологичны). М. Гельман

и И. Кабаков не были бы крупными деятелями культуры, «50 оттенков серого» не обсуждались бы как литературная новинка, а фильмы про войну не прерывались бы рекламой женских прокладок и средств от геморроя. Не было бы многого из того, что составляет собой самую что ни на есть привычную и банальную нашу повседневность. Более или менее системная изоляция от вездесущего постмодернизма если и возможна, то разве в каком-нибудь монастыре со строгим уставом и суровым игуменом.

Наша же наличная российская действительность напоминает отнюдь не монастырь, а скорее эдакий весёлый бордельчик, в котором большая часть народа занята тем, что ест, пьёт и предается нехитрым бордельным развлечениям. Лозунг «Жить нужно в кайф», привнесённый «лихими 90-ми», прочно засел у обитателей этого весёлого места — всех нас — в голове и в душе. По-прежнему для большинства из нас личное благополучие, уровень потребления, очередной кредит или планы на отпуск — вещи гораздо более значимые, чем украинский кризис или обострение отношений с Западом. «Даёшь национальное возрождение и сохранение традиционных ценностей, но только без резкой инфляции, безработицы, закрытия торговых центров, роста цен и сокращения зарплат» — вот, пожалуй, кредо огромной части сегодняшнего «патриотического большинства». И очень сложно предсказать, что произойдёт в случае, если выбор встанет «либо национальная независимость и традиционные ценности, либо сохранение уровня жизни». Многие по выходным идут в храм, но во сколько раз больше тех, кто идёт в торговый центр? Отдых, комфортное времяпрепровождение, расслабуха — вот, что мы все (или, по крайней мере, большинство из нас) по инерции продолжаем считать «нормальной жизнью».

Гедонизм как жизненная философия влечёт за собой особый расслабленный стиль вос-

приятия жизни, часто переходящий в игровое, несерьёзное отношение к вещам предельно серьёзным и никакой расслабухи и игры не терпящим: Богу, Родине, Свободе, Достоинству, Любви и т.п. Такая *играизация* (термин С.А. Кравченко)<sup>1</sup> — это тоже постмодернизм, только повседневный, пытающийся совместить потребление и ценности. А это невозможно, по крайней мере, невозможно надолго. За ценности всегда нужно платить. Традиционное сознание хорошо это знает, но это забыло сознание потребительское. Чтобы сохранить своё «я», свои убеждения, свою свободу, свою религию, свою историю, свой язык, приходится платить. Иногда — кровью. Как это делают, например, сейчас в Донбассе. Или своим благополучием, что вольно или невольно начинают делать большинство граждан России. Те же, кто не готов жертвовать личным благополучием ради ценностей, рискуют потерять себя, потерять человеческий облик.

Здесь мы подошли к сути постмодернизма, который можно определить как философию «неверия и неразличения». Неверия в Истины и Ценности с большой буквы. Вслед за софистами и скептиками (его первоходцами) постмодернизм заявил о «кризисе больших идей» — Бога, Разума, Прогресса и т.п.<sup>2</sup> Нет Истины — есть бесконечное множество малых истин — интерпретаций действительности. Нет добра и зла — есть просто разные названия того, что нравится или нет. Отнюдь не случайно в центре сложных, а часто намеренно запутанных построений постмодернизма находится вопрос о языке, а в центре этого вопроса — вопрос о том, как связано *слово* и *бытие*, вопрос о связи означающего и означаемого. Это вопрос отнюдь не отвлечённый, а очень жизненный, очень практический. Задумаемся: то, что мы в какой-то ситуации называем Добром или, например, Любовью, действительно *является* таковым, или это просто *названия*, не имеющие под собой оснований в реальности? И кто-то может с тем же основанием назвать эти же самые вещи злом или обманом чувства? И не надо отговорок в стиле «каждый имеет право думать по-своему». Разумеется, люди часто спорят по поводу того, как определить конкретные вещи, явления или события, но речь-то ведь идёт о другом — о *принципиальной возможности* такого определения.

<sup>1</sup> См.: Кравченко С.А. Играизация общества: контуры новой постмодернистской парадигмы//Общественные науки и современность. — 2002. — № 6. С. 143 — 155.

<sup>2</sup> См. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна/ Перевод с французского Н. А. Шматко. — М.: «Институт экспериментальной социологии»; С.-П.: Издательство «АЛЕТЕЙЯ». 1998.

Сознание классическое, неважно религиозное или научное, полностью верит в возможность ясного определения — установление объективной Истины. Сознание неклассическое усматривает на этом пути существенные сложности, обращает внимание на метод определения, но от самой веры в возможность обретения Истины, пусть даже проблематичной и неполной, не отказывается. Сознание же постнеклассическое (постмодернистское), от этой веры отказывается, заменяя Истину (а значит, и ложь) бесконечным множеством равнозначных и равноценных *интерпретаций*. Наука, политика, религия — все сферы человеческой жизни, где ведущая роль принадлежит слову, вырождаются в «языковые игры» — ни к чему не обязывающие и не имеющие иной ценности, кроме эстетической или прагматической, да и те оказываются сомнительными. Красота или польза — тоже ведь спорные вещи. К каким последствиям это приводит?

Главное последствие — это *утрата способности различать*. Различать высокое и низкое, важное и мелочное, красивое и уродливое, уместное и не очень, истинное и ложное, умное и глупое, в конечном счёте — различать добро и зло. Утрата способности к различению достаточно быстро ведёт к потере чего-то очень важного — *человечности*, — ведёт к дегуманизации. Человек ведь создаётся системой различений и следующих из них запретов (табу) и предписаний. «Хорошо/Плохо» и «Должен/Нельзя» — вот система координат, в которой происходит формирование личности. Вне этих координат полноценной социализации не получится. Это не значит, что эти координаты *достаточно*, но они совершенно *необходимы*. Иначе вместо нормального человека, способного к нравственной регуляции поведения, мы получаем социопата, опасного для себя и окружающих. И так, различать и на основании этого различения строить своё поведение — вот фундаментальное свойство человека, прямо вытекающее из его разумности и того, что Кант называл «нравственным законом».

Главный инструмент различения — это слово. И подлинное различение возможно лишь тогда, когда мы верим в то, что слова действительно что-то *означают*. Говоря о силе слова, И. Бродский (поэты умеют

в ярких образах схватывать сложные мысли философов) писал:

*Дорогая, несчастных —  
Нет, нет мёртвых, живых.  
Всё — только пир согласных  
На их ножках кривых...*

Буквальное прочтение этого отрывка, на первый взгляд, и есть махровый постмодернизм. Но поэт продолжает:

*Видно сильно превысил  
Свою роль Свинопас,  
Чей нетронутый бисер  
Переживёт всех нас.*

Здесь явная отсылка к источнику слова — Богу, дающему дар слова тем, кто даже не в состоянии его до конца оценить. Другими словами, поэт говорит о глубочайшей *онтологичности* слова, его привязке к глубинам бытия. Именно отсюда замечательная мысль И. Бродского о том, что *язык гораздо умнее говорящих на нём*.

Если же мы принимаем лукавый постмодернистский тезис о том, что «слова — это просто названия», затем соглашаемся, что «у каждого своя правда», то мы перестаём отличать истину от лжи, добро от зла. Ещё немного и мы уже готовы признать равнозначность «правды жертвы» и «правды убийцы». Популярны фильмы типа «Основного инстинкта», «Криминального чтива», «Молчания ягнят», «Парфюмера» — именно об этом. С лёгкой руки постмодернистского искусства мы уже давно учимся смотреть на мир глазами разного рода патологических персонажей: воров, убийц, маньяков, проституток, вампиров, зомби, инопланетян, безумных роботов и тому подобной публики. И отчасти принимать этот взгляд, становясь внутренне (пусть на мгновения, но всё же...) тем, чей взгляд мы принимаем. Это не преувеличение, а простая констатация законов восприятия художественных образов, основанных на эмпатии и отождествлении.

На первый взгляд, это похоже на наиболее смелые опыты искусства классического, экспериментирующего с реализмом. Например, персонажи Достоевского — те же убийцы и проститутки... Но это сходство только видимое, суть — прямо противополо-

ложна. У Достоевского и других классиков патологические герои через страдания, через покаяние и искупление, через катарсис поднимаются до приобщения к истинным ценностям. Постмодернизм же уравнивает ценности истинные и ложные, отменяя их различие. В такой интерпретации Раскольников и Соня Мармеладова превращаются в весёлых любовников-разбойников типа Бони и Клайда, по-«робингудски» избавляющих старуху-процентщицу от лишних денежных знаков и счастливых своей «крутостью». Совсем «другое кино», не правда ли?..

«Кино» это и называется *дегуманизация* или *расчеловечивание*. Если нет ни добра, ни зла, ни низкого, ни высокого, нет ни чести, ни достоинства, то с чем остаётся человек, и что остаётся от человека? Ответ, который даёт и теория (в лице интеллектуалов-постмодернистов от Аристипа до М. Фуко) и, главное, историческая практика (опыт всех эпох декаданса), прост: *принцип удовольствия*. Именно он объявляется главным началом и главной реальностью. Это естественно, когда ни во что не веришь, только удовольствие и страдание (в пределе Смерть) остаются реальными. Вся постмодернистская этика и эстетика строятся вокруг заигрывания с темами смерти и удовольствия, их смакования. При этом срывается любопытный, но печальный эффект: неверие в высшие смыслы и ценности порождает поклонение Низу — телесности, гипертрофированному принципу удовольствия. Постмодернисты не верят, что человек может быть выше своего желудка или своих гениталий, все попытки подняться выше воспринимаются ими как «насилие над естественной человеческой природой». Лозунг «Жить нужно в кайф» приобретает статус закона бытия. Потерявший же способность различать и убаюканный кайфом человек стремительно утрачивает свою человечность во всех измерениях: духовном, нравственном, интеллектуальном, психологическом и, наконец, физическом.

Разумеется, выраженность и скорость этой дегуманизации могут сильно различаться. Возвращаясь к началу наших рассуждений, скажем, что коллега, заявившая об отсутствии у нас постмодернизма, отчасти права. В том смысле, что эта скорость у нас, по видимому, заметно ниже, чем в большин-

стве стран Запада, стремительно мутирующего и всё менее похожего на тот Запад, который так очаровывал когда-то заметную часть русской интеллигенции. Хотя многие этих мутаций стараются не замечать и рассматривать как частные случаи: «ну гей-парады, ну ювенальная юстиция, ну заигрывания с фашизмом, ну бомбежки мирных стран, но в целом-то... есть чему поучиться!». К сожалению, из отдельных кусочков складывается вполне злобещий пазл стремительно формирующегося нового мирового порядка, основанного на принципах именно расчеловечивания.

Что такое «человек»? При всей условности и неполноте любых антропологических моделей позволю себе привести одну метафору, проясняющую смысл сказанного выше. Человека можно сравнить с трёхэтажным домом. На первом этаже живут Удовольствие и Агрессия — дикие и необузданные. На втором живёт Эгоизм, обладающий Разумом и Эмоциями. У Эгоизма есть ключи от решёток, которые закрывают первый этаж и мешают его жильцам вырваться и разрушить дом. И у него есть Свобода, с которой он не всегда знает, что делать. На третьем этаже должны жить Любовь и Смысл, и если они там живут, то у них рождается дочь — Радость (Удовольствие же, заметим, — дитя эгоизма). На третьем этаже есть окна, соединяющие дом и его обитателей с Воздухом (в котором разлиты ценности — Бог, Родина, Семья, Верность, Честь и т.п.). Эти окна сделаны из слов и опыта, как обычные окна состоят из дерева и стекла. Если окна открыты, то обитатели третьего этажа здоровы, они усмиряют и облагораживают Эгоизм и Удовольствие. Когда же Слово разлучается с Бытием, окна закрываются, обитатели третьего этажа задыхаются, потом засыпают, уходят или даже умирают. Это и называется дегуманизацией. Оставшиеся обитатели дома обычно достаточно быстро сходят с ума и идут вразнос. Эгоизм чаще всего открывает решётки, а вырвавшиеся Удовольствие и Агрессия начинают ломать стены. Дом гибнет.

Постмодернизм как проект построен целиком на неверии в третий этаж, попытке закрыть его, запереть человека и общество в рамках Эгоизма и Удовольствия, подменив ими Смысл и Любовь. В результате по-

лучается глубоко больной и несчастный человек и глубоко больное и преступное общество.

Однако, причём здесь образование и Кафка? Дело в том, что размышления относительно постмодернизма у меня как вузовского педагога и отца троих детей-школьников естественным образом резонируют с размышлениями о ситуации в образовании. Связано это как с личным профессиональным опытом, так и со школьными проблемами детей. Именно в образовании, наверное, наиболее сильно проявляет себя один из ключевых принципов постмодернистской культуры — Абсурд. Сам феномен Абсурда гораздо сложнее, чем обычно думают. Бессмысленность для человека — крайне тяжёлое испытание, которое в ситуации невозможности обретения смысловой опоры неизбежно приводит к разрушению личности, к поглощению Бытия Небытием. Глубже других об этом писали В. Франкл и Э. Фромм<sup>3</sup>. Абсурд, по сути, и есть воронка Небытия, засасывающая всё, что не находит себе смысловой опоры. Причём это не какая-то отвлечённая метафизика. Очень реалистично об этом говорит персонаж К.С. Льюиса — Баламут:

«Христиане говорят, что Враг<sup>4</sup> это Тот, без Кого ничто не обладает силой. Нет, НИЧТО очень сильно, достаточно сильно, чтобы украсть лучшие годы человека, отдать их не утешающим грехам, а унылому заблуждению бессодержательной мысли. Ничто отдаёт эти годы на утоление любопытства, столь слабого, что человек сам его едва осознаёт. Ничто отдаёт их постукиванию пальцами, прототыванию каблукками, насвистыванию опрототивших мелодий. Ничто отдаёт их длинным, туманным лабиринтам мечтаний, лишённых даже страсти или гордости, которые могли бы украсить их, причём, окунувшись однажды в эти мечтания, слабый человек уже не может стряхнуть их с себя. Ты скажешь, что всё это мелкие грешки. <...> Неважно, сколь малы грехи, если их совокупность оттесняет человека от Света и погружает в ничто. <...> Поистине, самая верная дорога в ад — та, по которой спускаются постепенно, дорога пологая, мягкая, без внезапных поворотов, без указательных столбов»<sup>5</sup>.

Так вот, Ничто может поглощать не только что-то нематериальное, например, ожидания

или мечты людей. Оно вполне способно поглощать людей физически (самоубийства с мотивом «жизнь утратила смысл»), а также не только людей, но и целые социальные структуры и организационные практики: науку, образование, искусство, государство. *Превращённые формы* — детища Абсурда — начинают стремительно уничтожать заключённое в них содержание. Это, как правило, приводит к гибели сначала содержания, а затем и самих форм, оставляемых Абсурдом на закуску. Повторюсь, именно в образовании это видно особенно ярко. Именно здесь теория превращённых форм наиболее зримым образом сопрягается с практикой. В качестве иллюстрации и доказательства позволю себе привести только пять примеров, с которыми, наверное, соприкасались все, кто имеет отношение к образованию: аккредитация, проекты, школьные праздники, английский язык, олимпиады.

**Аккредитация** — типичный и, наверное, наиболее явный пример абсурда, разрушающего образование. Существующие процедуры аккредитационных проверок сформировались под сильным влиянием европейского опыта, особенно интенсивно заимствуемого в связи с так называемым Болонским процессом. Соответственно, проблемы, о которых речь пойдёт ниже, — отнюдь не только российское явление. В чём смысл процедуры аккредитации? Ответ вроде бы очевиден: в проверке качества образования. Однако 90% времени и усилий и проверяющих, и проверяемых тратится на то, что к реальному качеству образования имеет отношение весьма косвенное: *на бумаги*, их написание и проверку. Для любого вменяемого педагога, да и просто выпускника школы, очевидно, что качество образования — это то, что происходит в аудитории между учениками и учителем. Это то, что характеризует содержание, характер и продуктивность их взаимоотношений.

<sup>3</sup> См.: Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./ Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990; Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя/ Пер. с англ. Д.Н.Дудинский. — Мн.: ООО «Попурри», 1998; Фром Э. Иметь или быть? — М., 1990.

<sup>4</sup> Говорящий это Баламут — бес-искуситель, пишущий письма своему ученику — молодому бесу. Поэтому Бога он называет Врагом.

<sup>5</sup> Льюис К.С. Письма Баламута// Любовь. Страдание. Надежда: Притчи. Трактаты: Пер. с англ. — М.: Республика, 1992.

Между тем отражение этого процесса на бумаге часто не только проблематично, но и прямо противоречит задачам качественной педагогической работы. В первую очередь в плане времени. То время, которое можно было бы затратить на работу с учениками или на реальную подготовку к этой работе, педагог вынужден тратить на чрезвычайно объёмную по времени и бессмысленную писанину. Помню, обучаясь по программе подготовки федеральных экспертов по оценке качества образования, у всех слушателей на второй-третий день работы возник один и тот же вопрос к организаторам и педагогам: «Вы нас учите в бумагах копаться, а как же реальный образовательный процесс?» Ответ был прост: «Бумаги должны отражать реальный процесс!» Такая вот подмена реальности декларациями.

В любом образовательном учреждении, готовящемся к аккредитации, можно легко наблюдать действие закона превращённых форм по принципу: «Дети, уходите и не мешайте готовить документы!». Вместо того чтобы работать с учащимися, все судорожно что-то пишут, а стоит какому-нибудь студенту нестати заглянуть на кафедру, то он сталкивается с рычанием озверевших сотрудников: «Не мешайте, вы что, не видите, мы готовимся к аккредитации!». Можно вывести частный эмпирический закон: как только в образовательном учреждении начитается подготовка к проверке качества образования по существующим аккредитационным процедурам, то само качество стремительно снижается, ибо всем становится не до учёбы. Классическая превращённая форма, пожирающая содержание.

Как же измерять качество образования? Если цель школы — обучать и воспитывать, то очевидно, что нужно оценивать результаты обученности и воспитанности. Но как? Сложность этого вопроса хорошо известна специалистам: тесты неглубоки и формальны, обычные оценки часто субъективны. Оценивать по достижениям учеников? Они опосредованы социально-экономическими и политическими условиями. Оценивать условия обучения? Легко, но прямого отношения к качеству они не имеют. Оценивать по квалификационным работам? Встаёт вопрос их самостоятельности и т.п.

К сожалению, существующие официальные подходы к этой сложности напоминают сюжет известного анекдота про человека, который потерял кошелёк под забором, но ищет под фонарём, потому что там светлее. Меряем не то, что нужно, а то, что измеряется: площади, деньги, количество публикаций, количество учащихся, соответствие бумаг (а не учеников!!!) нормативным требованиям и т.п. Абсурд? Несомненно! Но абсурд, уверенно выдающий себя за «продвинутый» менеджмент.

Есть ещё одна проблема — стандартизация. Очевидно, что без неё не обойтись, если мы хотим что-то оценивать и измерять. Но современные требования стандартизации результатов и технологий обучения, подлежащие отражению в аккредитационных документах, также доведены до абсурда. Стандартизировать деятельность ученика и педагога можно и часто необходимо, но нужно помнить, что такая стандартизация никогда не будет 100%-ной, а во многих случаях будет условной. Человек, его интеллектуально-эмоциональная познавательная и творческая деятельность, динамика образовательного взаимодействия — всё это слишком *живое*, чтобы застыть в рамках стандартов. Взаимодействие ученика и учителя зависят от множества ситуационных факторов, которые просто невозможно предусмотреть в стандартах.

Между тем именно этого требуют аккредитационные документы. Мало кто знает, что используемые сегодня в образовании процедуры и требования стандартизации сформировались под сильным влиянием идеологии и практики TQM (всеобщего менеджмента качества), внедрившего тотальную стандартизацию в процессы производства товаров, машин и электронное приборостроение. Позже эти принципы перешли в сферу услуг. Интенсивный перенос этой идеологии и практики в образование, начавшийся на Западе в 70–80-е годы XX века, очевидным образом игнорирует его гуманистическое измерение, низводя школу до «фабрики по производству человеческого продукта», что является закономерным следствием абсолютизации рыночных принципов. Об угрозе такой рыночной *одномерности*, порождающей тотальную дегуманизацию, много говорили ещё теоретики Франкфуртской школы<sup>6</sup>. Абсурд? Конечно!

Абсурд, порождённый утратой ценностей, утратой любви и ответственности.

Как выбраться из этого абсурда? Ответ один: восстанавливать ценности, восстанавливать то, во что не верит постмодернизм, но без чего не могут жить *ключевые социальные практики*, включая образование. Это Любовь (к профессии, знаниям и ученикам), Долг (перед собой, учителями, учениками, Богом, страной и т.п.), Честь (профессиональная, личная) — всё то, без чего не может быть искреннего и ответственного отношения человека к своей работе и к тем, с кем он работает. Когда же Любовь, Долг и Честь уходят, их место занимают эгоизм и принцип удовольствия. Тогда всё, что не связано прямо с принципом удовольствия, начинает напрягать, обременять человека. Все обязательства по отношению к другим людям начинают тяготить. Происходит то, что происходит в любой семье, которая, утратив любовь, пытается строить жизнь на основе брачного контракта. Очень быстро выясняется, что всё регламентировать невозможно, и нужен всё больший и больший контроль за всё возрастающим количеством аспектов семейной жизни. Рано или поздно такая жизнь начинает напоминать ад. Нечто подобное происходит во всех сферах человеческой деятельности, где любовь, долг и честь критически важны. В образовании и здравоохранении в первую очередь.

Профессиональная этика и мотивация (как обучаемых, так и обучающихся) — вот чем нужно предметно заниматься, если мы все-таки озабочены качеством образования. О важности идеальной мотивации в образовании мы уже писали<sup>7</sup>. Другое дело, что вернуть ценности всегда сложнее, чем утратить. В первую очередь это касается любви, но не только. Часто бывает так, что люди, в семье например, утратив любовь, мучительно хотят её вернуть, но не могут — уже нет чего-то очень важного. Они могут, иногда довольно успешно *имитировать* чувства, но всегда будут чувствовать их *ненастоящесть*. Так и в образовании сегодня имитируются важнейшие составляющие профессии — бескорыстная любовь к ученикам и знаниям.

**Проекты.** Вторая напасть, поразившая наше образование вслед за аккредитация-

ми и рейтингами и тесно с ними связанная, — это проекты. Они стали новой панацеей, призванной руководством Минобра исцелить все недуги школы. Проекты, как эпидемия, поразили всех — учеников и учителей школ, студентов и преподавателей ссузов, в меньшей степени (видимо, пока) студентов вузов. Если ещё недавно проекты становились напастью, начиная с класса 5–6-го, то сейчас всё начинается гораздо раньше — с 1–2-го классов малыши уже всю должны «проектировать». Это «должны», разумеется, существует как бы неофициально, за рамками школьной программы, вроде бы «добровольно». Но от этого не менее принудительно, иначе не будет портфолио — ещё одного проявления абсурда в школе. Учителя требуют проектов от учеников и родителей, выполняя волю органов управления образованием...

Что плохого в проектах? Начнём с того, что мне так и не удалось понять, что же такое сегодняшние проекты в образовании. Несмотря на то, что в течение нескольких лет входил в состав жюри регионального конкурса на лучший инновационный проект преподавателей ссузов. Несмотря на опыт нескольких лет преподавания вузовского курса «Управление проектами». Несмотря на неоднократное выполнение этих самых проектов со своими студентами, коллегами и детьми. Обычно под проектом понимается некая *система интеллектуальных и деятельностных усилий, направленных на решение какой-либо проблемы (задачи) и требующая интеграции различных (кадровых, управленческих, финансовых, интеллектуальных и т.д.) ресурсов. Реализация проекта, как правило, основана на сочетании двух основных видов интеллектуальной деятельности: аналитики и проектирования*. Примерно так выглядит определение из вузовского курса по управлению проектами. Другими словами, проект — это что-то масштабное и требующее объединения различных ресурсов и усилий для решения какой-либо важной проблемы или задачи.

<sup>6</sup> Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. — М: ООО «Издательство АСТ», 2002.

<sup>7</sup> Хагуров Т.А. Как влияют цели образования на социальную динамику // Народное образование. 2014. № 5. С. 73–76

Проектная деятельность — достаточно сложный вид деятельности, требующий владения исследовательской и аналитической (что не одно и то же!) методологией, навыками управления временем и ресурсами, технологиями и алгоритмами поиска решений и собственно проектирования, организационно-административными знаниями и т.п. Студенты старших курсов с трудом научаются более или менее корректному проектированию к концу семестра интенсивных занятий. И это при том, что они все уже имеют опыт освоения вузовских курсов по методологии исследования и менеджменту, опыт написания курсовых и других исследовательских и аналитических работ.

Можно ли (а главное — зачем?!) учить этому младших (да и средних) школьников? Какие в младшей школе могут быть исследования и проекты, если основные интеллектуальные задачи этого возраста — научиться читать, писать и вменяемо пересказывать прочитанное, отвечая на вопросы. Ведь простое изложение для младших классов — достаточно сложная интеллектуальная проблема. Хорошее сочинение на темы «Как я провёл лето» или «Мои любимые книги» получается далеко не сразу и не у всех пяти- и шестиклашек. Знакомство с наукой у детишек должно начинаться с очень простых и невероятно важных вещей: *интереса и стремления этим интересом поделиться* — рассказать об интересном опыте, открытии, эксперименте. Напомню, это называется докладом или сообщением, а отнюдь не проектом.

После того, как ребёнку становится интересно читать об открытиях других, у него возникает естественное желание попробовать повторить понравившийся опыт или эксперимент. Для этого существуют лабораторные работы и опыты. Это можно делать в классе, а можно и дома. Называется такая работа «учебный эксперимент» (а не проект!). Его задача — познакомить ученика с технологией исследовательской работы. На это, как правило, уходит от нескольких месяцев до нескольких лет. В советской школе этому учили в средних классах. И только в старших классах можно всерьёз говорить о какой-либо самостоятельной исследовательской работе. Для учеников талантливых, опережающих сверстников, существуют возможности *дополни-*

*тельного образования, но ведь нельзя опережение делать нормой для всех!*

Другой аспект связан с тем, что львиная доля школьных проектов связана с социальными и гуманитарными исследованиями, точнее, почти всегда с неудачной попыткой таковых. Дело в том, что у гуманитарных и социальных наук есть своя, достаточно сложная методология, полноценное овладение которой возможно только на базе школьных курсов истории и литературы. Литература учит нас понимать закономерности и причины человеческих поступков и страстей, а история — закономерности и причины социальных событий. Без этого достаточно долгого литературно-исторического школьного этапа подготовки полноценное социально-гуманитарное образование (лишь часть которого — это умение проводить исследования) невозможно. Ежедневно в течение многих лет убеждаюсь в этом на примере своих студентов. Следующий за историко-литературным этапом — этап собственно научного интереса, когда обучаемый знакомится с известными исследованиями и экспериментами, вызывающими его искренний интерес. Затем — изучение методологии исследования, и лишь потом опыт собственных исследований. Более или менее полноценное прохождение этих этапов на уровне просто первой пробы возможно не раньше старших классов школы (вундеркинды не в счёт).

Соответственно, видя результаты опросов, проведённых младшими и средними школьниками, грустно вспоминается анекдот, про то, что «чукча будет не читатель, а писатель». Наконец, интеллектуальная сложность самого аппарата научного исследования избыточна даже для старших школьников, не говоря уже о средних и младших. На практике студенты лишь к старшим курсам, а часто лишь в аспирантуре начинают более или менее осознанно и научно-корректно обосновывать актуальность, определять проблему и цель, формулировать объект и предмет исследования, задачи, выбирать методы сбора и анализа данных и обосновывать подходы к интерпретации результатов исследования. Всё это то, чему мы с трудом учим выпускников вузов и будущих кандидатов наук.

Внедрять всё это в школу раньше выпускных классов — значит производить *кар-*

го-науку<sup>8</sup>: дети повторяют слова «объект», «предмет», «гипотеза» как заклинания, не понимая толком ни их смысла, ни предназначения. Абсурд? Несомненно!

Если же говорить не об исследованиях, а о какой-то социальной деятельности, то замечательный *опыт* (не путайте с *методологией*) проектной работы давали стенгазеты и праздники. Готовя их, школьники учились главному, что требует любой успешный социальный проект — умению координировать усилия и взгляды разных людей для достижения цели в определённые сроки. Сегодня таких проектов ничтожно мало, а главное место в их подготовке занимает создание презентаций. Здесь мы подошли к сути проектного абсурда. Проектом сегодня в школе называется абсолютно *всё, что может быть оформлено в виде презентации и добавлено в портфолио*. При этом качество самой презентации и оформление «проекта» имеют решающее значение. Содержание интересно в последнюю очередь. Чистой воды бодрийеровский *симулякр* — имитация реальности<sup>9</sup>. Причём касается это как школьников, так и учителей.

Кстати, у последних требуют ещё, чтобы их проекты были «инновационными». При этом инновациями обычно называют почему-то давно и хорошо известные формы обучения типа интерактивных лекций, игровых методов, дискуссий и т.п. За всё время работы с учителями в рамках конкурсов и курсов повышения квалификации мне удалось увидеть что-то инновационное всего пару раз. Инновационность, напомним, всегда связана с двумя вещами: *новым видением проблемы и/или новым подходом к её решению*. Проще говоря, увидеть проблему там, где её до этого не видели или предложить новое решение известной проблемы — суть основные виды инноваций. Связаны они обычно с озарением индивидуальных и коллективных гениев, открывающих новые горизонты науки и практики. Получается, что современные учителя и коллективы должны производить эту гениальность в плановом порядке, иначе пострадает портфолио и рейтинг. В результате вместо своей прямой работы — учить детей — учитель пишет и проверяет ещё одну кипу бумаг — проектно-инновационных. Превращённые формы снова торжествуют!

Так что, не нужны профессиональные конкурсы? Конечно, нужны! Только они не должны касаться всех в принудительном порядке, а лишь тех, кто имеет соответствующее желание. Отговорки, что нынешние конкурсы тоже добровольны, лукавы по определению. Формально — добровольны, а фактически — почти обязательны. Рейтинги ведь тоже механизм принуждения, причём довольно сильный. Строиться же любые конкурсы в образовании должны вокруг достижений наших учеников, а все наши проекты и инновации — не что иное, как способы донесения до них «разумного, доброго и вечного», иначе грош им цена.

**Английский язык.** Здесь постараюсь быть кратким. Не будучи специалистом по языку, но неплохо зная его в рамках школьной и вузовской программы (советской), с изумлением наблюдаю нарастание абсурда в сфере его школьного преподавания. Причём эти мои дилетантские наблюдения вполне согласуются с мнением коллег с факультета романо-германской филологии. Суть абсурда в следующем. В чью-то «умную» голову пришла идея заменить «отсталый» советский способ преподавания английского языка (относительно других иностранных языков сказать не могу — не соприкасался) на новый и «продвинутый». Прежний способ строился вокруг идеи постепенности: сначала учили буквы, потом звуки и транскрипцию, слоги, простые слова и словосочетания, спряжения основных глаголов, вопросительные и утвердительные формы предложения, времена и т.д. В результате те, кто хотел (и кому везло с учителем), как правило, сносно осваивал чтение—перевод—пересказ текстов и навыки разговорной речи. Самым слабым местом советского школьного английского был недостаток умения воспринимать беглую речь на слух, особенно в исполнении носителей языка. В огромной степени это было связано с дефицитом средств аудио-воспроизведения.

<sup>8</sup> Напомню, что культы карго появились в Меланезии в XIX – XX вв. и были основаны на магической имитации туземцами действий белых людей. Имитируя технические действия с самолетами и машинами (точнее – с их деревянными копиями), туземцы думали, что вызывают к духам.

<sup>9</sup> **Бодрийяр Ж.** Симулякры и симуляция/ пер. А. Качалова. — М.: Рипол-классик, 2015.

Сегодняшнее их изобилие позволяет качественно обогатить традиционные методики преподавания именно в этом сегменте. Но нет! Вместо этого простого и разумного решения восторжествовал подход обучения методом «погружения» в язык. Дети теперь вместо постепенного «эй-би-си» должны осваивать язык через повседневное общение, разговорную речь, песни, считалки и т.п. Вместо «нудной» грамматики и лексики они учатся сразу говорить на языке. В чью голову пришла сама идея (столь же абсурдная, сколь же и откровенно вредительская) «погружать» школьников в языковую среду, которой нет, — вопрос отдельный. Но все прелести этого нового подхода я вижу по своим детям и детям знакомых.

Мой сын начал изучать английский со второго класса. До этого он с большим любопытством интересовался английскими словами, учил со старшей сестрой в игровой форме «догов», «кэтов» и тому подобную простую лексику. Первая же четверть заменила отношение к языку на стойкое отвращение, смешанное с ощущением тяжкой неизбежности, переломить которое мы пытаемся до сих пор. Малышей, не знающих букв, звуков и не имеющих понятия о транскрипции, заставляют учить фразы, тексты, песни и считалки. При этом нет ничего напоминающего здравую структуру прежних английских букварей (текст транскрипция перевод), просто иностранный текст, который надо выучить, пересказать или ответить (по-английски, разумеется) на вопросы. Что было бы, если бы мы с супругой не знали английского, сказать сложно.

Ничего похожего на нормальное движение от простого к сложному нет, детей сразу заставляют работать на запредельном уровне сложности — переводить и пересказывать тексты, не зная букв, правил их произношения и сочетания. Любому вменяемому человеку очевидно, что подобная методика может работать (и то с грехом пополам!) только в том случае, если вокруг ребёнка существует языковая среда, т.е. его повседневное общение протекает на английском языке. Но ведь это не так! И невозможно создать такую среду в рамках двух-трёх уроков в неделю.

**Олимпиады** — последнее из описываемых в этих заметках проявлений постмодерниз-

ма в образовании. Школьные олимпиады, участие в которых становится опять-таки практически обязательным («настоятельно рекомендуемым»), также стремительно погружаются в абсурд. Одним из примеров такого обязательного для младших школьников абсурда является игровой конкурс по истории мировой художественной культуры «Золотое руно». Когда сын-третьеклассник показал мне задания конкурса, вновь возникло ощущение присутствия Кафки. Отвечая вместо сына на вопросы (он их просто записывал), я испытывал острое желание выяснить смысл и авторов этого безумия. Поиск в Интернете помог уточнить следующее:

«**«Золотое Руно»** — международный конкурс по истории мировой художественной культуры, один из проектов Института продуктивного обучения Российской академии образования (Санкт-Петербург) под руководством академика М.И. Башмакова. Впервые в России конкурс был проведён в 2003 году и к настоящему времени приобрёл большую популярность, в последние годы число участников составляет около 500 000. По форме конкурс аналогичен своим «собратям» — конкурсам «Кенгуру», «Русский медвежонок» и другим. Однако у него несколько существенных отличий. Во-первых, это семейный формат конкурса. Задания и бланки ответов выдаются участникам в пятницу, на выходные, а заполненные бланки ответов собираются в понедельник. Во-вторых, каждый раз заранее объявляется тема конкурса.

Конкурс является одним из проектов программы «Продуктивные игровые конкурсы», входящей в план координационной деятельности Инновационного института продуктивного обучения Северо-Западного отделения Российской академии образования. Программа ориентирована на развитие школьников в рамках внеурочной деятельности и обогащение учебной среды. Участие в продуктивных игровых конкурсах способствует формированию аналитических умений, систематизации и закреплению знаний, расширению информационной среды, поиску новых способов достижения результата, вследствие чего у школьников

повышается мотивация, в том числе и к изучению отдельных предметов, развиваются познавательная активность и индивидуальные способности»<sup>10</sup>.

На первый взгляд, идея самая благая — кто же против развития у детей «аналитических умений и систематизации и закреплению знаний», а также «расширения информационной среды и поиска новых способов достижения результата»? Кто возьмётся протестовать против «повышения мотивации, в том числе и к изучению отдельных предметов» и «развития познавательной активности и индивидуальных способностей?». Разумеется, все будут только «за». Ровно до тех пор, пока не познакомятся с вопросами. Начнём с того, что выбранный авторами идеи тестовый формат вопросов — далеко не самый удачный для развития «аналитических умений» и достижения прочих декларируемых организаторами целей. Тесты справедливо считаются многими учёными-гуманитариями наихудшим способом проверки и закрепления знаний. Ну да ладно, зато проверять легче. Гораздо интереснее не как, а что спрашивали у третьеклассников.

В этом году была тема «Эпоха Возрождения». Сам факт обращения к этой теме в младшей школе уже настораживает. Возрождение — одна из сложнейших и противоречивейших эпох в истории. Эпоха, наполненная взлетами и падениями человеческого духа, мысли и деятельности. Преодолевать примитивные штампы, завоевавшие в головах студентов, типа «Светлое Возрождение пришло на смену дикому Средневековью»<sup>11</sup>, приходится иногда с большим трудом. Так же, как и объяснять, в чём действительно заключалось влияние этой эпохи на последующее развитие цивилизации. Сложность эта явно не для младшей школы, но какие-то общие сведения (ключевые даты и периодизация, основные изменения в формах духовной и социальной жизни, достижения в сфере искусства) интересующиеся детишки получить, конечно, могут.

Однако, предложенные детям задания для нас, родителей, имеющих большой стаж работы в высшей школе, выпускников исторического факультета, преподающих культурологию и социологию, оказался за-

предельным. Выручил, конечно, Интернет. Если бы не он, то вряд ли помогли бы имеющиеся дома многочисленные справочники и энциклопедии. Попытка найти в них значительную часть вопросов (их всего 60) была бы слишком затратной по времени. Но чтобы не быть голословным, приведу некоторые, наиболее «понравившиеся» примеры:

«4. Представители этой семьи в эпоху Возрождения были правителями Феррары...  
15. Этот художник был придворным живописцем английского короля Генриха VIII.

16. Какое название получили две горные цепи на Луне, впервые выделенные Г. Галилеем?

26. Планетарий, названный в честь астронома Т. Браге, находится в городе...

28. Этот астроном эпохи Возрождения написал труд, который называется «О шестиугольных снежинках».

31. Согласно сказке Леонардо да Винчи, этих птиц зовут венценосными или королевскими за благородство души и верность долгу.

34. В одноимённой притче Леонардо да Винчи это растение пыталось показать свои плоды всей округе.

35. Первым поэтом, захороненным в «Уголке поэтов» в Вестминстерском аббатстве, был....

36. Основное действие трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» происходит в итальянском городе...

43. Разновидности этого клавишного щипкового музыкального инструмента в Италии назывались «чембало» и «спинет», а в Англии — «арпсихандр» и «верджинел».

44. После окончания спектакля в английском театре эпохи Возрождения исполнялся танец...

52. Этот художник Высокого Возрождения был некоторое время главным архитектором собора Св. Петра.

55. Хозяйка этого дворца хотела, чтобы он напоминал флорентийский палаццо Питти.

56. В этой библиотеке находится лестница, спроектированная Микеланджело».

<sup>10</sup> Золотое руно// [http://www.rakurs230.ru/golden\\_fleece/](http://www.rakurs230.ru/golden_fleece/)

<sup>11</sup> Любопытно, что всерьёз интересовался Возрождением, знает, что часто было совсем наоборот. Что кстати отнюдь не отменяет действительных достижений этой эпохи.

Остальные вопросы подобны перечисленным выше. Лично мне представляются всего лишь две возможности реакции на них. Первая — прочитать ребёнку-третьекласснику за два дня курс лекций по истории и культуре эпохи Возрождения, вывихнув ему мозги и перегрузив избыточной и излишне сложной для его возраста информацией. Можно попробовать добиться не поугайского, а более или менее вменяемого восприятия вопросов олимпиады и ответов на них. Большую часть услышанного ребёнок вскоре забудет, но общие впечатления останутся. Правда, для этого нужно иметь историческое образование и опыт преподавания. Для тех же, кто не готов или не способен к таким интеллектуальным извращениям, остаются извращения другого рода — опять в духе *карго-науки*. Остаётся с помощью Интернета найти бессмысленные ответы на бессмысленные вопросы и счастливо забыть об этом псевдо-интеллектуальном приключении до следующей олимпиады. Резко? А как иначе, если детей с третьего класса погружают в очевиднейший абсурд под соусом «развития аналитических способностей»? Организаторы, очевидно, предвидя упреки в чём-то подобном, оговариваются:

«Важнейшая особенность конкурса «Золотое руно» — семейный формат, который предполагает решение вопросов участниками у себя дома в выходные дни. Во время выполнения заданий можно пользоваться различными источниками информации (в том числе опубликованными в Интернете), а также обращаться за помощью к родственникам и друзьям. Содержание конкурса ориентировано не столько на память и знания, полученные в рамках изучения школьной программы, сколько на умение участников работать с новой информацией, проводить поиск данных, сравнивать, анализировать.

Конкурсные задания могут показаться очень сложными, особенно тем, кто участвует впервые, что иногда вызывает негативную реакцию у школьников и их родителей. Чтобы этого не произошло, к конкурсу необходимо подготовиться — заранее изучить материалы по теме кон-

курса и подобрать соответствующую литературу, а также ознакомиться с заданиями уже прошедших конкурсов на сайте [runodog.ru](http://runodog.ru)<sup>12</sup>.

Переводя это лукавство на нормальный язык, получим, что на практике «умение участников работать с новой информацией, производить поиск данных, сравнивать, анализировать» превращается в тупое пользование поисковой машиной. Причём на уровне третьего-четвёртого класса даже это толком невозможно — большинство детишек просто не сообразят, как сформулировать запрос и что именно искать в результатах поиска, для этого нужны хотя бы элементарные знания в области истории и культурологии. Что именно в предлагаемом детям наборе бессвязных и часто глубоко второстепенных фактов предлагается «сравнивать и анализировать»? Что может дать третьекласснику знание о том, что действие «Ромео и Джульетты» происходит в Вероне или что первым в «Уголке поэтов» был похоронен Дж. Чосер? Да им дай Бог запомнить и понять, кто такие были Шекспир и Чосер в принципе, и связать это как-то с эпохой в целом. Какая разница в третьем-четвёртом классе, в какой библиотеке находится лестница, спроектированная Микеланджело? Тут бы запомнить, что Микеланджело — это не одна из черепашек Ниндзя, а великий скульптор и архитектор. Знание о том, кто был придворным живописцем Генриха VIII, помогает понять особенности развития живописи Возрождения? Неужели важно знать, кто правил Феррарой, для понимания политического контекста эпохи? Да половина студентов-гуманитариев не смогут ясно сформулировать, в чём суть политических трансформаций Возрождения в сравнении со Средневековьем. Что говорить о третьеклассниках? Им хотя бы фамилии Борджиа и Медичи запомнить! Но не рановато ли знакомиться с особенностями их политического поведения? Какие сюжеты притч Леонардо да Винчи, если басни Крылова ещё плохо знают?!

В общем и целом моё стойкое мнение как учёного-гуманитария относительно образовательных последствий для участвующих в этом конкурсе младших школьников может быть выражено одним словом — *дебилизация*. Причём вряд ли нечаянная! Иначе объяснить подбор вопросов и их содержа-

<sup>12</sup> Золотое руно // [http://www.rakurs230.ru/golden\\_fleece](http://www.rakurs230.ru/golden_fleece)

ние взрослыми людьми, профессионально работающими в образовании, вряд ли возможно.

В заключение остаётся ещё раз констатировать грустный факт: постмодернизм у нас есть и его много. Он глубоко укоренён в нашей повседневности и несёт с собой пожирание реальности абсурдом и симулякрами. Особенно прочно абсурдизм и имитация утвердились в повседневности образования, стремительно уничтожаемом превращёнными формами. От того, сумеем ли

мы изгнать их из наших школ и вузов, сумеем ли вернуть нашему повседневному мышлению способность к различению, отнимаемую постмодернизмом, зависит то, где мы и наши дети окажемся в ближайшем будущем: в постчеловеческой реальности «Дивного Нового мира» или в несовершенном и непростом, но всё ещё человеческом обществе, опирающемся на здравый смысл и веру в ценности, умеющем (пусть и с ошибками) отличать добро от зла, а разум от глупости. Хочется надеяться, что сумеем. □