

Дорога к кошачьему городу

Евгений КОНОНЕНКО

В последние десятилетия наша общеобразовательная школа находится под шквальным огнём критики. Образование «весьма среднее», «среднее вредной обязательности» и, наконец, «злокачественное образование» — таковы его почти постоянные эпитеты. Правда, от этого мало что меняется в школе. Похоже, те высокие инстанции, от которых зависят реальные перемены, свыклись с общественной критикой, приспособились к ней и благополучно её переваривают, а то и просто не замечают, переложив всю тяжесть образования на саму школу, на учителей, на директоров.

Иное дело с высшим образованием. Оно тоже подвергается критике, но как-то робко, «деликатно». Во весь голос критикуют только взяточничество, мздоимство, которые пышным цветом расцвели в вузах. Что же касается содержания образования, профессиональной квалификации, которую получают выпускники вузов и, в частности, педагогических, то здесь критические оценки весьма и весьма редки. Хотя любой директор школы прекрасно знает, какими беспомощными бывают молодые учителя в первые годы работы. Кроме своего предмета, многие из них ничего не знают и не умеют — общаться с учениками и их родителями, организовывать досуг ребят, даже провести классное собрание. Выпускнику пединститута года два-три надо ещё учиться, чтобы стать полноценным профессионалом.

Несколько лет назад были официально утверждены «стандарты высшего образования». В России, как известно по старой традиции, «подписано — и с плеч долой!». Стандарты есть, но улучшилось ли от этого высшее педагогическое образование? Размышления на эту тему мы вам и предлагаем.

«Прогресс человечества идёт очень медленно, а регресс — мгновенно».

Лао Шэ

В фантастическом романе-антиутопии китайского писателя Лао Шэ «Записки о Кошачьем городе» (1933) автор рассказывает о последних днях существования некоего государства, помещённого его волей на Марс и увиденного глазами спасшегося после катастрофы межпланетного корабля китайского космонавта. Описание страны, населённой людьми-кошками, традиционно воспринимается как едкая сатира на государственное устройство и социальные отношения в Китае 20-х годов, резко контрастирующие с «великим, светлым и свободным Китаем» будущего. Кошачье государство гибнет в результате иноземного вторжения, которое стало возможным вследствие постепенной деградации общества, повальной наркомании, духовного обнищания, плесневения и профанации науки, распродажи культурных ценностей. Катализатором регресса стала реформа образования, преследовавшая две цели — сократить государственные ассигнования на школы («расходов — ни гроша») и удовлетворить амбиции государства, учителей и учеников, создав видимость самого образованного общества. В ходе реформы экзамены как символ отсталости были упразднены, ученики заканчивали школу, не посещая её, а затем для уравнивания возможностей школьников и студентов день поступления в школу стал считаться одновременно днём окончания университета.

«...Все удовлетворённо улыбались. Император был доволен реформой потому, что она свидетельствовала о его любви к народу, к просвещению. Учителя были довольны тем, что все они стали преподавателями университетов, все учебные заведения превратились в высшие, а все ученики стали первыми. Отцы семейств с удовлетворением взирали на своих семилетних сопляков, которые кончали университеты, так как умные дети — гордость родителей. Об учениках я уже не говорю <...> Достаточно им было не умереть к семилетнему

возрасту, как высшее образование обеспечено» (Лао Шэ. Избранные произведения. М.: Худож. лит., 1991. С. 278).

Вопрос о соответствии этой картины реальному состоянию китайского образования начала XX века оставим без внимания. Интереснее другое: при чтении Лао Шэ многие характеристики системы просвещения Кошачьего города невольно вызывают ассоциации с нынешним положением дел в высшей школе России, и в первую очередь в сфере педагогического образования.

Почему именно на нём останавливаю внимание? Первое — собственный опыт. Второе — понятность положения дел и доступность проблем в подготовке педагогов, с которыми сталкивается каждый без исключения. Давно сложилось мнение, что преподавать может каждый — «кто может, тот делает, кто не может — учит, как делать» (методисты добавляют: «кто и этого не может — учит, как учить»). Если многочисленные новообразованные вузы боятся (и слава Богу!) братья за подготовку врачей, инженеров, химиков-технологов, ядерных физиков и других специалистов, чьё обучение требует высококвалифицированных преподавателей, специальных лабораторий и жёсткого контроля, то редкий «гуманитарный университет» отказывает себе в удовольствии иметь педагогический факультет. А ведь есть сферы деятельности, в которых некомпетентность может привести к необратимым последствиям. Это в первую очередь медицина, право и педагогика. Экспериментирование и ошибки в них ломают жизни и судьбы. Вот мнение И. Ильинского, ректора Института молодёжи: «Кто оценит, например, ошибку бывшего министра образования РФ Днепрова и правительства, взявших в 1991 году курс на искоренение воспитательной функции из школ и вузов? Искоренили... В конце 1997 года эту политику Министерство образования РФ официально признало ошибочной. Через шесть лет воспитательную функцию начали возвращать в школы и вузы, принялись разрабатывать концепции воспитания. Но за это время упустили миллионы душ» («Реальность и субъект», 1998, т. 2, № 4. С. 7).

Ещё в 1977 г. Ирина Грекова в знаменитой «Кафедре» заставила своего героя размышлять о судьбах и перспективах высшего образования: «Погнавшись за массовостью, мы что-то здесь потеряли. Наметилась инфляция высшего образования. Что-то вроде денежной реформы тут необходимо» (Грекова И., Избранное. М.: Текст, 1998. С. 134). Несколько попыток реформы различных ступеней образования, предпринятых за прошедшие два десятилетия, не только не улучшили ситуации, но ещё больше увеличили разрыв между образованием и образованностью, «деноминировав» дипломы. Учителя Кошачьего города — все без исключения — стремились к положению университетских профессоров. У нас ещё в конце 80-х годов обладатели университетских дипломов гордились ими, ибо на весь Союз было около полусотни университетов. Но уже в 1994 г. в от кого-то независимой Российской Федерации оказалось свыше 140 (!) только государственных университетов. Призванные в армию студенты МГУ на вопрос какого-нибудь прапорщика: «Студент? Из какого института?» лаконично, но весомо отвечали: «Московский университет» и презрительно усмехались после следовавшего «Какой именно?» (второй имевшийся в Москве университет — Дружбы народов — студентов в Советскую Армию, естественно, не поставлял). Сейчас же без дополнений, определений и имён название вуза не произносится, ибо только в столице функционируют свыше девяноста разнопрофильных университетов — больше, чем во всей Европе! Все эти новообразованные негосударственные вузы непременно величают себя университетами (хотя порой арендуют часть площади в обычных школах). Почти все бывшие институты получили желанный статус университетов или пуще того — академий. Это привело к уменьшению конкурса в старые престижные вузы, снижению требований, распылению преподавательских кадров, вседоступности высшего образования, которое почему-то воспринимается уже как обязательное, чуть ли не всеобщее. И как следствие — инфляция дипломов о высшем образовании, не находящих себе применения. Дипломированных специалистов становится всё больше, а грамотных, квалифицированных, готовых к самостоятельной работе — всё меньше. В объявлениях о приёме на работу всё чаще указываются конкретные вузы, из которых предприятия хотят взять специалистов.

«Обилие учёных свидетельствует либо о расцвете культуры, либо о её упадке»
«Записки о Кошачьем городе». С. 283.

Герой «Кафедры» сокрушался, что система приёма в вузы «непригодна и своей функции отбора достойнейших не выполняет. Проверяется не развитие, не способности, а в лучшем случае степень натасканности. В результате — фиктивный отбор, случайный приём. Попасть в вуз довольно трудно, но это последнее усилие. Будучи принятым, студент, независимо от своих качеств (одарённости, прилежания, призвания), как правило, вуз кончает». Только одно в приведённой цитате вызывает теперь несогласие — сложность поступления в вуз. Подвергнутая резкой общественной критике ещё в 70-е годы система приёма остаётся, по существу, без изменений. Хотя меняется его процедура, экзамены заменяются тестированием, выпускной экзамен в школе будет теперь и вступительным в вуз, вместо сочинения во многих вузах введён диктант, ряд письменных экзаменов заменён устными. Если абитуриент не слишком придирчив, после провала на экзаменах в старый известный институт или недобора баллов всегда остаётся возможность выбрать альтернативу даже в пределах избранной специальности. Например, модные юрфаки существуют в 72 московских вузах. В негосударственных университетах вообще достаточно пройти только собеседование (я не говорю о финансовой стороне). Не нужно тянуться на медаль в школе, приглашать репетиторов, готовиться к экзаменам, волноваться — пришёл, побеседовал, заплатил энную сумму и стал студентом. А диплом у нас единый, как проездной билет! Я не знаю ни одного случая, когда бы абитуриент умудрился «завалить» собеседование. В итоге: снижается конкурс, снижаются требования к поступающим. Ради курьёза процитирую «требования» для поступающих, вывешенные в одном педагогическом вузе: «1. Абитуриент должен знать буквы английского алфавита и обозначаемые ими звуки...»

Естественно, кого принимают, того и учат. А потом эти выпускники вуза благополучно сдают вступительный экзамен в аспирантуру и даже кандидатский минимум, защищают диссертации, становятся «учёными». Существует расхожее мнение: будущим учителям математики, физики, биологии, рисования и т.д. иностранный язык вообще не нужен. Тогда зачем проводить по нему экзамены и сохранять программу изучения в ущерб профилирующим дисциплинам? Мне лет десять не доводилось слышать в стенах учебных заведений слово «профпригодность». Раньше медицинские комиссии давали рекомендации и заключения о соответствии избранной специальности, сейчас же, например, «в учителя» спокойно идут абитуриенты с дефектами речи и даже слуха, что несовместимо с работой учителя. А уровень выпускаемых специалистов при нынешней неизменной программе обучения прямо пропорционален постоянно снижающемуся уровню абитуриентов.

О слабости высшего образования красноречивее всего свидетельствуют сами выпускники вузов. Так, например, среди молодых специалистов, окончивших Художественно-графический факультет Московского педагогического государственного университета (ХГФ МПГУ) и работающих по специальности в школах, было проведено анонимное анкетирование (данные обработаны О.Ю. Корневой). На вопрос «Достаточно ли знаний, полученных в университете?» положительно ответили только 26% респондентов, почти 3/4 выпускников своей подготовкой не удовлетворены. Ответы на вопрос — «По какому предмету знаний не хватает?» таковы: «по всем» — 16%, по специальным дисциплинам — 52% (!), по педагогике, психологии, методике преподавания — 35%. Результаты высшего образования — основа профессиональных трудностей начинающего педагога. Можно ли вести речь о полноценном образовании? Нужны конкретные шаги — увеличить количество часов на профилирующие предметы, убрать дублирующие предметы, случайные на худграфе, например, ввели якобы новый предмет — «Оформление школьного кабинета». В зачётках зачёт по «ОШК» у всех есть, но принимали этот зачёт преподаватели... декоративно-прикладного искусства. На изучение истории искусства на 1-м курсе отводится 36 академических часов. За это время студентам надо узнать цели и задачи истории искусства как учебной дисциплины и её место в учебном процессе; уяснить специфику, возможности, выразительные средства видов и жанров различных искусств; овладеть специальной научной терминологией, необ-

ходимой для изучения предмета; разбираться в основных теоретических проблемах...; изучить фактический материал по истории искусства Древнего мира — всё это за 36 часов! Реально ли? Это та «база», на которую будут опираться все преподаватели истории искусства вплоть до 5-го курса». Выпускники педагогического вуза просят научить их основам **педагогического** мастерства. Это уже симптом не просто нездоровой, а клинической ситуации.

«Учёба — это труд, и мы должны сделать всё, чтобы учиться было трудно!» (Там же. С. 290).

Для полноты картины в 1999 г. на том же факультете было проведено анкетирование поступивших на 1-й курс. Приведу результаты: при ответе на вопрос «Что для Вас важнее в педагогическом университете — то, что он Педагогический, или то, что он Университет?» вариант «педагогический» предпочли 20% опрошенных, 72% пришли именно в «университет». При этом в школе по окончании вуза собираются работать только 14%, ещё 40% пойдут в школу только в случае крайней необходимости и при наличии особых условий для работы. Остальные — куда попало. При ответе на вопрос «Что стало решающим в выборе художественно-графического факультета — педагогическая направленность или художественная специализация?» педагогику предпочли... 4% студентов. Художественная подготовка явилась решающей только для 22%. А 26% руководствовались конъюнктурными соображениями — простота поступления в вуз, близость от дома и т.п. О мечте, призвании думали только 14% поступающих.

Это анкетирование выявило крайне важную ситуацию. Студенчество традиционно считается наиболее активной частью населения (например, И. Ильинский считает показатели социальной активности молодёжи на 8–10% выше взрослого населения и предупреждает о возможности российского Тянь-аньменя. Казалось бы: кому, как не студентам, в конечном счёте оценивать изменения в расписании, сокращения лекционных курсов, метаморфозы учебных планов и прочие «нововведения» и искания деканатов, Учёных советов и методических объединений, не говоря уж о содержательности лекций и способности преподавателя устанавливать контакт с аудиторией. И они оценивают, но... между собой, в буфетах, в курилках... В ряде вузов с прочными традициями существовали студкомы, студсоветы и иные формы участия студентов в жизни факультета и вуза, студенты добивались изменения учебных планов, замены преподавателей. На некоторых факультетах МГУ, например, работали методические комиссии, которые коррелировали и учебные программы, и количество часов, и распределение нагрузки. В состав комиссии входили и студенты, причём не комсомольские и профсоюзные функционеры, а выборные представители от студгрупп. Мне известно немало случаев, когда в различных вузах Москвы наболевшие вопросы легко решались походом студенческой делегации к декану факультета. И неудивительно, что на вопрос анкеты «Должны ли студенты участвовать в решении учебных проблем?» 90% первокурсников однозначно ответили: «да» («нет» — только 4%). Но вот на следующий вопрос: «Готовы ли Вы добиваться решения проблем?» однозначное «да» сказали уже 64%, 10% категорически к этому не готовы, остальные встанут на защиту своих интересов — только с оговорками: «если меня поддержит большинство», «только не в качестве инициатора», «если это не приведёт к конфликту с администрацией»... и т.д. Так что свой «Тянь-аньмень» российскому образованию не грозит. Не свидетельствует ли это о том, что наше студенчество разделяет модель отношений Кошачьего города: *«Среди народа, который ничего не желает делать, можно только приспособливаться, иначе не проживёшь?»*.. (Там же. С. 258).

Подобное приспособленчество, индифферентность, незаинтересованность неизменно влияют на качество обучения. Особенно это характерно для коммерческих вузов. В начале 90-х мне довелось читать лекции в одном из пионеров негосударственного образования. Назойливая реклама, украшавшая вагоны, входы и выходы метро, гласила: «Мы возрождаем традиции российского гуманитарного образования (силуэт Пушкина на рекламных плакатах намекал, вероятно, что это традиции, восходящие к Царскосельскому лицейю). Читать лекции приглашены лучшие профессора России и Зарубежья...» Реклама есть реклама: приглашены лучшие профессора, а читаю лекции я, только-только поступивший в аспирантуру. Аспи-

рантов и соискателей среди преподавателей этого вузика было едва ли не большинство. Вопреки возрождаемым традициям так и не удалось увидеть программы обучения: каждый преподаватель знал только работавших в аудитории до и после него. Мы неоднократно просили администрацию устроить «педсовет» или «учёный совет», чтобы согласовать программы, определить, кто что читает студентам. Но «педсовет» так и не состоялся. Ещё большие сложности начались, когда на очередной триместр приходили новые студенты: приём на 1-й курс происходил три раза в год, и подразумевалось, что новому набору все курсы будут заново прочитаны. На деле же (расписание, зарплата педагогам, аренда учебных помещений — список можно продолжить) новичков просто присоединяли к прослушавшим часть курса, порекомендовав литературу, в лучшем случае — прочитав 1–2 лекции «кликбеза». Преподаватели сталкивались с тем, что треть (а то и половина) аудитории просто не понимает терминов, и либо повторяли для всех отработанный материал, возвращаясь к азам, либо продолжали намеченную программу, вынужденно игнорируя «новобранцев». В обоих случаях страдали студенты (платившие, кстати, немалые деньги за такое «обучение»). В дополнение к «лучшим традициям гуманитарного образования» спустя два года этим студентам объявили, что факультет является убыточным, и если они хотят продолжать обучение, то необходимы значительные доплаты, иначе — слияние факультетов, изменение учебной программы и соответственно — иная специальность в дипломе. И это для студентов, определившихся с профессией, дошедших до четвёртого курса и исправно оплачивавших «лучших профессоров». Многие, проучившись год-два и разочаровавшись, забирали документы и поступали на 1-й курс государственных вузов, поняв, что выгоднее заниматься с репетитором — и по времени, и по финансам, и по результату.

У нас почему-то всегда при приёме в вуз существовала разница в программах («Забудьте всё, чему вас учили в школе!»). Однако в последние годы она становится всё более ощутимой — в первую очередь для молодых преподавателей. Появляются педагоги без предметов и предметы без педагогов. Из школьных программ исчезло черчение как обязательный предмет (он остался в некоторых школах только в виде факультатива для старшеклассников). Можно спорить, насколько черчение нужно всем школьникам. Хотя сегодня с развитием новых электронных технологий пространственные представления, чёткость мышления, графические навыки, привычка к единой форме выражения просто необходимы, утверждают специалисты. С исчезновением «школьного» черчения появилась необходимость изучать его «с нуля» в профучилищах и технических вузах (вряд ли можно представить себе «технаря», архитектора или инженера, не умеющих читать чертежи). Уже несколько лет назад среди абитуриентов, стремившихся получить профессию «преподаватель ИЗО и черчения», попадаются юные дарования, определяющие пирамиду как «конус с квадратом в основании» и не способные выполнить развёртку призмы, что свидетельствует об отсутствии пространственной ориентации. Следующий шаг — поскольку черчение не является больше обязательным школьным предметом, прекращается и подготовка учителей-предметников: из дипломов исчезает запись о соответствующей квалификации, количество часов черчения (начертательной геометрии) в учебных планах резко сокращается, само существование кафедр черчения в педвузах оказывается под угрозой. Логично: зачем готовить учителей по несуществующему предмету? Последствия этой «логической» выкладки тоже вполне логичны: через несколько лет школьный учитель не сможет вести даже факультатив по черчению, а ещё через несколько лет некому будет преподавать черчение в профучилищах и вузах... Перспектива вырисовывается?

И прямо противоположная ситуация: в школах введён обязательный предмет «История мировой художественной культуры». Идут споры: в каких классах, в каком объёме, по каким программам читать курс, на какие блоки его делить и т.д. Но парадокс в том, что если есть учителя черчения, но нет такого предмета, то дисциплина МХК есть, а преподавателей нет. Некоторые школы «призывают варягов» из соседних вузов, но большинство старается обходиться своими резервами и на амбразуру нового предмета бросают учителей истории, рисования, литературы, музыки... Никто из школьных учителей, получивших педагогическое образование, не имеет необходимой для этого квалификации. Более того — в ближайшее

время школы таких специалистов и не получают, поскольку в педвузах такой специализации нет, и не понятно, какие факультеты и кафедры могут заполнить нишу. Образовательные программы — и школьные, и вузовские — отсутствуют, нет разработанной методики преподавания предмета. А ведь и количество часов, и объём информации (по существующим кое-где авторским программам) школьного курса МХК намного превышает вузовские учебные планы. Получается замкнутый круг: вчерашние студенты, жалующиеся на недостаточность подготовки по той же истории искусства, ведут фактически незнакомый им предмет, составляют программу и разрабатывают методику. А потом приёмные комиссии удивляются элементарной безграмотности и низкому культурному уровню абитуриентов. А чего удивляться, если «...В школу ходили не учиться, а получать диплом...» (Там же. С. 278).

Было благое намерение — ввести во всех вузах обязательный курс истории Отечества (как часть блока гуманитарных дисциплин, необходимых для университетского статуса). На деле этот курс оказался не просто дублирующим школьную программу, но воспроизводящим её в худшем варианте и в предельно сжатом объёме. Для тех, кто хорошо знает историю со школьной скамьи, это повторение оказывается совершенно излишним: тех же, кто никогда не горел интересом к прошлому своей Родины и «прохлопал» многогодичный школьный курс, ликбез в 10–20 занятий от исторического невежества не спасёт — в этом солидарны и студенты, и преподаватели. Даже на истфаке МГУ к экзаменам готовятся иной раз... по школьным учебникам.

Кстати, и бежать-то им, студентам, за книжками особо некуда: вузовские библиотеки не комплектуются, в районных, как правило, научной литературы не держат, в ведомственные (например, московскую «Историчку») студенту-неисторику пробиться очень непросто, «Ленинка», как и при советской власти, пускает только старшекурсников. Парадокс: но если вам повезло стать студентом столичного педагогического вуза, то и в Педагогическую библиотеку им. Ушинского вас тоже не пустят под предлогом отсутствия педагогического стажа. Впрочем, у нас уже выросло поколение историков, не видевших коллекций Исторического музея (и обошлись!), есть поколение искусствоведов, ни разу не прошедших по залам Третьяковки (альбомы смотрели, чего ещё?), так что учителями, не читавшими педагогической литературы (даже классики — блажь какая!), и подавно никого не удивишь. Это старенький профессор в грековской «Кафедре» горевал, что, мол, «мы не учим самостоятельно приобретать знания по книгам, а это самое важное в наше время, когда любой запас готовых знаний через пять-десять лет устаревает». Нам бы его проблемы... Полный «боекомплект» готовых рефератов и курсовых запросто можно «скачать» из Интернета.

«— Надеюсь, книги они не растащили? — воскликнул я, беспокоясь о библиотеке <...>

— Нет, и не могли растащить, потому что последняя книга продана пятнадцать лет тому назад. Сейчас мы занимаемся перерегистрацией.

— Что же вы регистрируете, если книг нет?

— Дом, стены... Готовимся к новой революции, хотим превратить библиотеку в гостиницу и получать хотя бы небольшую арендную плату» (Там же. С. 293).

...Студентка-художница спрашивает преподавателя: «Где можно подробнее почитать о приёмах работы акварелью?» — и получает «квалифицированную» справку: «Незачем читать, идите и сами работайте!» Это была Горькая. Зато практика — критерий истины. Или ещё пример из конкурсной студенческой работы: «Некоторые преподаватели редко показывались на занятиях, которые сами проводят. Натурщик позирует, студенты рисуют, а педагога нет. Заглянет он в аудиторию один раз посреди занятия, скажет пару слов и уходит. И всё». А чего ещё ждать, если главным критерием оценки работы педагога является не его рейтинг среди студентов (их вообще никто не спрашивает), не содержательность занятий и даже не успеваемость (о ней вспоминают только во время сессии), а количество отработанных за семестр часов, т.е. совпадение чисел в графах «Запланировано» и «Выполнено» индивидуального рабочего плана.

К Дню учителя многотиражка «Педагогический университет» (5.10.1999) попыталась путём опроса студентов выявить собирательный образ идеальных преподавателя и «анти-

преподавателя». Цитирую: «Антипрепод ХГФ обладает отвратительным взглядом, подозрительно смотрит на студентов, опаздывает, а то и вовсе не является на занятия, плохо знает свой предмет, ведёт себя аморально и не пропустит ни одной юбки. А с утра иногда путает красную краску с зелёной...» Студенты уверяют, что этот образ легко узнаваем. А мы тут о высшем образовании рассуждаем, о высоких материях, об искусстве... «Наставники молодёжи отнюдь не утратили интереса к науке: днём и ночью они сражались за школьное имущество, например, за столы и стулья» (Там же. С. 280).

Показательны данные, приведённые «Московским комсомольцем»: «На подготовку к занятиям почти половина студентов тратит всего 10 часов в неделю; ещё 18,6% — не более 15 часов, т.е. меньше двух часов в день; только каждый шестой студент еженедельно сидит за учебниками больше 20 часов. В среднем посещение лекций и домашняя подготовка отнимают у студента лишь 41 час в неделю — на четверть меньше, чем предусмотрено стандартом высшего образования. Самое потрясающее, что при этом практически все опрошенные не только успевают, но и получают высшие оценки: 10,6% — круглые отличники, почти 40% — хорошисты...

Одно из двух: либо все студенты у нас — вундеркинды, либо кое-кому очень удобно выставлять их таковыми. Об этом задумались и в Министерстве образования: в одном из последних исследований оно обеспокоилось тем, что в России непомерными темпами растёт количество выданных красных дипломов при средн неизменном отношении студентов к получению знаний. Если два года назад красные «корки» получили 14,2% российских выпускников, то в этом (1999-м. — Е.К.) — уже 15,8%, и это лишь усреднённые цифры. В отдельных вузах и на факультетах этот рост, по признанию Минобразва, «превышает всякие пределы»: так, на социологическом факультете МГУ за последние три года красные дипломы получили более половины выпускников! О том, какова цена этим «корочкам», не стесняются говорить и сами преподаватели — в анонимных опросах, разумеется. Официально же эти цифры — повод для гордости за наше «лучшее в мире» высшее образование.

«Образование, в котором сложилась фантастическая ситуация: полная самодостаточность и полная неэффективность» (*Бойченко А. Мозги в собственном соку // МК, 26.11.1999*).

«Тогда была проведена кардинальная реформа, согласно которой день поступления в школу считался одновременно днём окончания университета <...> По статистическим подсчётам, наша страна сразу заняла первое место на Марсе по числу людей с высшим образованием. Мы очень обрадовались...» (Там же. С. 278).

Говоря о дипломах — «красных, дутых, квадратных», — трудно удержаться от разговора о дипломных проектах, которые стоят за документом о высшем образовании. На вопрос анкеты «Должен ли вуз готовить к самостоятельной научной работе?» положительно ответили 82% первокурсников худграфа МПГУ. То есть абитуриенты поступают в вуз, лелея надежду на то, что их научат самостоятельно работать. Но, увы, не учат! Предлагают написать реферат, не поясняя, что это такое. Да и не каждый преподаватель, как показывает опыт, отдаёт себе отчёт, чем реферат отличается от конспекта, курсовой работы, обзорной статьи. Дают темы докладов, не предупредив о требованиях к ним. Лишь на отдельных кафедрах для дипломников читается спецкурс, из которого студенты могут наконец узнать о работе с библиотечными каталогами, о плане, о библиографическом списке... Приёмные комиссии рыдают (в том числе от смеха), читая экзаменационные сочинения абитуриентов; отсутствие регулярной работы с текстами и письменных заданий в течение пяти лет в вузе сводят на нет и этот зачаточный навык. Зато на книжных лотках можно приобрести «методическую» брошюру «Диплом за три дня».

При наличии единого образца дипломов о высшем образовании требования к квалификационным работам выпускников настолько разные, что добытые различными путями средненькие курсовые студентов МГУ триумфально защищались в некоторых московских вузах в качестве «дипломных проектов», а уровень иных кандидатских диссертаций не дотягивает до требований к дипломной работе. Разнообразием тем дипломов кафедры тоже похвастаться не могут: только в одном «сезоне» на ХГФ МПГУ защищались темы «Роль цвета в колористи-

ческом решении натюрморта» и «Поиски колористического решения в живописи натюрморта», «Передача цвето-воздушной среды в живописи пейзажа» и «Передача цвето-воздушной среды в живописи городского пейзажа»; или вот такой блок — «Передача состояния природы в живописи пейзажа», «Передача состояния природы в живописи пейзажа. Акварель», «Передача состояния природы в живописи архитектурного пейзажа». Отличия работ от дипломников и не требуется, поскольку текст в данном случае только подтверждает формальность, ненужность работы, о чём «научные» руководители открыто говорят. Не всё ли равно, чем увенчать большое количество самых разных дисциплин — от возрастной физиологии и истории педагогики до экономики, права и философии, методам труда средневековых цеховых ремесленников? Важно получить университетский диплом...

«— Сейчас будут выдаваться дипломы.

Директор вытащил из-под стены кучу каменных пластинок, на которых было что-то изображено <...>, положил их перед собой и произнёс:

— Вы все заняли первое место, можете гордиться! Теперь подходите и берите любой диплом. Они абсолютно одинаковые, потому что все вы заняли первое место. Торжественное собрание объявляю закрытым» (Там же. С. 275).

Года два тому назад мне пришлось рецензировать работу, автор которой претендовал на диплом с отличием. Из обязательного для педагогического вуза методического раздела, характеризующего возрастные особенности школьников, на которых предлагаемая методика рассчитана — фрагмента, я узнал не только о сложностях полового созревания в «постпубертатный период» (замечу, диплом был посвящён книжной иллюстрации), но с удивлением узнал и о том, что в 16 лет наши школьники получают паспорт, а в 14 вступают в комсомол (!). При принципиальном подходе экзаменационной комиссии следовало бы отметить, что работа откровенно списана с давно устаревших книжек, и снять её с защиты, а также признать, что из вуза выпускается специалист, не имеющий ни малейших представлений о современных школьниках. Попробуйте угадать: что победило? Принципиальный подход? Нет, победил... «красный» диплом.

«... Система образования превратилась в заколдованный круг. Скажем, я закончил школу и начал учить твоих детей, твои дети закончили школу и начали учить моих внуков... Учили всё время одно и то же, учителя деградировали, окончивших школу становилось всё больше <...>. Так циклическая система обучения превратилась во всеобщее обучение — точнее, в отсутствие всякого обучения» (Там же. С. 280).

Сейчас в образовательных (особенно негосударственных) и научных учреждениях стало модным наряду с контрактом предлагать анкеты, вопрошающие, в частности, к какой научной школе анкетиремый себя относит. Что знает о «научной школе» сегодняшний выпускник вуза? Большая часть институтов научных школ никогда не имела и иметь не стремилась. Те же вузы, которые пользовались каким-то научным престижем, стремительно теряют старые преподавательские кадры, не успевая, да и не умея готовить новые. На соседних кафедрах одного и того же факультета можно обнаружить доктора наук в должности старшего преподавателя, так как нет ставок, и свежезащитившихся кандидатов (бездарных полунеучей) на ставках доцентов, так как нет кадров. Научная работа оценивается по количеству публикаций за год и их суммарному объёму, и по числу защищённых диссертаций, качество и научная ценность которых никого не интересует, поскольку в цифрах эти «показатели» не выражаются и для отчёта не годятся.

«Раньше в школах чему-то учили. Но ведь наука непрестанно движется вперёд, ищет истину, а когда эта наука попадала к нам, она седела и плесневела. Мы как будто отрезали кусок чужого мяса, налепляли его на себя и ничуть не заботились о том, чтобы оно приросло. Зазубрив качу сведений, мы не умели самостоятельно мыслить, что и привело к циклической системе обучения» (Там же. С. 281).

Сегодняшнее высшее образование не имеет ничего общего с образованностью, а тем более — с наукой. И показательно, что многие молодые преподаватели и сотрудники вузов, выступая на научных конференциях или сдавая публикации, предпочитают в качестве пред-

ставляемого ими учреждения указывать любые сторонние организации, с которыми хоть как-то связаны — лицеи, колледжи, музеи, фирмы — только не родной вуз. И от преподавателей, и от выпускников, и от студентов часто приходится слышать, что каких-либо результатов они достигают **не благодаря, а вопреки своему высшему образованию.**

Автор «Записок о Кошачьем городе» назвал саморазрушающуюся систему обучения «циклическим образованием». Наше сегодняшнее высшее образование — самодостаточное и самоограничившееся, застывшее, всеми критикуемое, но ни на что не реагирующее. Общедоступное, внешне благополучное и гордое собой на основании официальных цифр, оно сделало всё для того, чтобы так же «зациклиться», как в Кошачьем городе. Анастасия Бойченко, журналист «Московского комсомольца», ввела в обиход неожиданную метафору, блестяще определившую результат современного высшего образования в его нынешнем виде, — «консервация мозгов». Именно эти «консервы» погубили Кошачье государство Лао Шэ. Увы, и мы имеем дело с консервами («более дорогие консервы вы вряд ли сыщете во всём мире»). И перед нами открываются только две возможности: либо, пока не истёк срок годности, отыскать консервный нож, либо оставить всё как есть и (если банка не взорвётся) дожидаться хорошенького ботулизма.

На дорогу к Кошачьему городу мы уже вступили...