

ОБРАЗОВАНИЕ: на пути к свободе

Владимир Кудрявцев, Гульшат Уразалиева

АННОТАЦИЯ В статье анализируется иллюзия массовости в образовании и шаблоны, на которых она зиждется. Раскрывается образ хама как «человека толпы вне толпы», которому противостоит человек образованный. Авторы, вслед за Гегелем, рассматривают образование как форму освобождения человека. Именно образование фиксирует для общественного сознания точки исторического перехода из состояния «до» в состояние «после» и инициирует самосознание растущих поколений. Показывается, что условием решения проблемы учебных перегрузок является «перезагрузка» системы образования в целом. Рассматривается феномен взаимной доказательности в школе развивающего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образование, свобода, массовость, импульс, толпа, хам, культура, свобода, учебные нагрузки

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Образование: на пути к свободе. Образовательная политика, (2024), 1(97), 52–63. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-52-63

Поступила: 03.2024

Принята: 04.2024

Дата публикации: 06.2024



Владимир Товиевич КУДРЯВЦЕВ

д. псих. н., профессор Московского
государственного психолого-
педагогического университета
(129226, РФ, Москва, 2-й
Сельскохозяйственный пр., 4/1.
IstinaResearcherID (IRID): 6898424. Scopus
Author ID: 8713257200. ORCID: 0000-0002-9283-
6272. Email: kudryavcevvt@mgsu.ru)



**Гульшат Кулумжановна
УРАЗАЛИЕВА**

к. филос. н., доцент социологического
факультета Российского
государственного
гуманитарного университета
(125047, РФ, Москва, Миусская площадь, 6.
ORCID: 0000-0001-7976-7527.
Email: urazalieva@bk.ru)

Очевидная «массо-видимость»

«Масса», «массовость», «массовидность» и иные образованные от этих терминов конструкты весьма ненадежны даже применительно к количественным параметрам. В связи с ними с самого начала встают вопросы, которые касаются качественной

определенности того, что мы рассматриваем в определенности количественной. Что можно, а что нельзя изучать «в массе»? Теоретическое определение «массы» в науках о человеческом мире отсутствует, как и представление о границах «массового». «Масса» определяется эмпирически, навскидку, исходя из критериев самоочевидности.

Еще более коварное следствие эмпиризма — убеждение в том, что «массовые процессы» дают ключ к пониманию «общих закономерностей». По словам Э. В. Ильенкова (Ильенков, 1984), любое всеобщее, если рассматривать его в генезе, поначалу возникает как аномалия, едва уловимая тенденция, «отклонение от правила», в соответствии с которым протекают набравшие исторический темп «массовидные процессы».

Первый в мире аналог простейшего газопровода был построен во II–III веке до н. э. в Китае: газ подавался от месторождения по бамбуковым трубам. Казалось бы, должна была произойти

промышленная революция, но этого не случилось. Изобретение не стало вехой в развитии инфраструктуры цивилизации, точкой радикального изменения образа человеческой жизни, потому что сознание людей еще не было готово

к промышленной революции. В странах Востока в местах открытого выхода газа на поверхность возводили храмы, но ни у кого и в мыслях не было «прикуривать от лампадки» (Осип Мандельштам), хотя принцип газификации был уже вполне очевиден.

Газификация началась в конце XVIII века в Великобритании, где ставилась задача развивать промышленность для роста качества жизни людей. В это время в Саутгемптоне была заложена первая подземная система газоснабжения. Не найденный в Китае принцип газификации, а газовый прибор на домашней кухне свидетельствует о том, что инновация принята обществом и что промышленная революция состоялась. Но, чтобы подобное случилось, нужны столетия.

Все «массовое» — точнее, ставшее «достоянием масс» — когда-то было совсем не массовым. И не массы овладевают чьими-то «готовыми» идеями, а идеи овладевают массами, которые осознают невозможность жить так, как прежде — без газа, электричества, радио, телевидения, Интернета. Это происходит не

только в силу стремления к комфорту, но и в силу того, что из новых бытовых удобств складывается некий новый образ жизни с новыми культурно-историческими «кодами».

За каждым удобством стоит укрощенная человечеством стихия. Едва ли массовому адресату, потребителю бытовых удобств всякий раз нужно отягощать себя рефлексиями на сей счет, достаточно использовать блага по назначению. В итоге вместо расширения «спектра свобод» мы сплошь и рядом сталкиваемся с зависимостью от инструментов этого расширения.

Тут и обнаруживаются шаблоны «массового сознания» в отношении самого себя, а вовсе не

данного инструментария. Философ и востоковед А. М. Пятигорский не раз касался этого в своих лекциях. Квинтэссенция его мыслей такова:

««Массовость» — это не когда вы думаете, как все (такое просто невозможно), а *когда вы думаете, что все думают, как вы*. И вот уже

**МАССОВОСТЬ — ЭТО НЕ КОГДА
ВЫ ДУМАЕТЕ, КАК ВСЕ (ТАКОЕ
ПРОСТО НЕВОЗМОЖНО), А КОГДА
ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО ВСЕ ДУМАЮТ,
КАК ВЫ**

роковое обобщение: «*все так думают*»».

Иначе, «массовость» — это форма безразмерно раздутого *эгоцентризма*. Поэтому, отмечает Пятигорский, «массой» может быть даже один человек, и наоборот — ею может не быть миллиард людей. Люди могут иметь в виду разные вещи, говоря об одном и том же одними и теми же словами.

Среди носителей такого «расширенного эго» нередко встречаются политики, управленцы, педагоги, т. е. люди, от которых зависят чужие судьбы. Они даже не ищут понимания у других, а «рассчитывают» на него, как если бы оно уже сложилось по образу и подобию их собственного.

Университетские лекторы (не скроем, мы и сами из них!) любят ловить «понимающие» взгляды аудитории, в то время как каждый слушатель понимает все сказанное по-своему, а часто и вовсе ничего не понимает, но покупается на «общее слово», которым его «подкупает» лектор. Он сам годами повторял это слово и разменял понимающее знание на «благословенную веру в знак» (И. Гёте). Рассказывают, что Людвиг Витгенштейна

настораживало, если его студенты начинали произносить «общие слова», особенно базовые термины, без приращения смысла. Он носил с собой терминологический словарь и, будучи человеком весьма экспрессивным, буквально им тыкал студентов: «Ты сказал «мысль», «язык», «сознание» — прочитай!». Витгенштейн делал это, чтобы сопоставить то, что произнес студент, с тем, что написано в словаре. Как правило, совпадения не было, а расхождение рождало задачу на понимание. До студента большие умы все же бились и добились того, чтобы определение того или иного слова было зафиксировано в словаре. Возможно, они были не правы, но это надо доказать, и только доказав, можно понять, *о чем мы говорим, а, главное, думаем.*

Так и в школе. Дети всем классом заучили, что дважды два — четыре. Это и на вишенках подтверждается, и на палочках. Теперь «все так думают». *Думают ли?* Давайте возьмем по паре капель воды и сольем их — получится одна! (Ильенков, 1968). И вся «массо-видимость» тонет в одной капле. Масса капель сольются в одну, но по законам физики, а не математики. При умножении этим фактом можно пренебречь, а, скажем, теория гравитации или кинетика как раз и объясняют такие, и даже куда более сложные, случаи.

Грубейшие погрешности «социологии опросов» родом из той же «иллюзии массовости»: варианты общих ответов на общие вопросы.

Не говорим уже о том, что мысль родом не из другой мысли, а из мотива мыслить (Л. С. Выготский), из эмоций, которые ставят перед человеком задачи, чтобы за них взялось мышление, само по себе задачи ставить не способное. Мысль выступает в исходной форме интенции, т. е. стремления (Э. Гуссерль, Ф. Брентано), имеет и меняет направленность (Н. Майер) в зависимости от смысла того, над чем мы думаем, индивидуального или, как говорят психологи, личностного смысла самого думания.

Без поисков (творения) смыслов мысль не схватит значения мыслимого. Ведь значение — это смысл, который объединяет хотя бы два «Я», пусть они этого еще и не осознали. Даже не подозревая о существовании друг друга, они уже существуют как «МЫ». Они могут находиться на разных континентах

и, возможно, никогда не встретятся. Но их заочное «МЫ» проделает свою тектоническую работу — рано или поздно соединит континенты в сознании миллионов. В безличном значении, благодаря которому люди, живущие бесконечным разнообразием смыслов, уже не смогут быть безразличными друг другу. Так рождается *МЫслящее* сообщество.

Личностные смыслы думания, мышления зачастую упираются в дидактически препарированные «общественные значения» вещей, которые приобретают форму шаблонов, по мнению взрослого (педагогического) сообщества, доступных для ребенка, а на самом деле — упрощающих картину развития ученического ума для тех, кто их предлагает. Дидактический «принцип доступности» (см. его критику в работах В. В. Давыдова (Давыдов, 1972)) и политический популизм — явления одного рода. И то, и другое основано на вере в то, что существует навязанное, управляемое и «массовидное» псевдомышление. Эта вера не беспочвенна: такое псевдомышление существует в виде *рассудка*, если его рассматривать и культивировать на практике (например, в школе) отдельно от *разума*. Эта вера ограничивает прежде всего взрослый ум, что куда опаснее для ребенка, чем сами по себе шаблоны.

Шаблоны — это чужие безличные органы-протезы, это голова, руки, ноги, с которыми порой срастаешься настолько, что не отдаешь себе отчета, что их тебе пришили, позаимствовав у некоего «донора», чтобы через них управлять тобой.

Шаблоны — это не просто «навязанные стереотипы». Не навяжут, пока сам не «привяжешься». Иногда против них бунтуют даже младенцы (Кудрявцев, 2023), что уж говорить о взрослых людях!

Шаблоны — это не просто эталоны или лекала. Это «массовая» рабочая иллюзия простого решения сложных вопросов. Поэтому в шаблонах усреднена инвалидность, прикрываемая массовостью в пользовании. От этого еще никто не умер, хотя стоило бы проверить.

Примерять на себя шаблоны нужно обязательно. Чтобы понять их устройство и принцип работы, чтобы понять тех, кто с ними сросся. Чтобы распознать «алгоритм иллюзии», в которую при желании можно

уместить, утрамбовав до расплющенной консервной банки, целый мир.

Думание, познание, по Платону (1993), вызывается удивлением. Можно ли удивить всех?

«Удивление» происходит от существительного «диво», которое некоторые лингвисты связывают с deus (лат. «бог»). По-итальянски «бог» — dio, а по-гречески theos. У-дивляться — это бог, пусть и метафорический, где-то рядом: в предмете, за твоей спиной, в тебе, которому открывается предмет. Это он тебя приблизил, подтолкнул, притянул к предмету, к себе. Он любит всех, но «поцеловал»-то тебя... И уже это удивительно!

А чем удивить ребенка XXI века? Одна маленькая девочка пыталась рукой «перелистывать» в аэропорту электронное табло, как «листают» экраны гаджетов. И была искренне удивлена, почему «страничка не переворачивается». Это удивление современного ребенка.

Скажем, STEAM-технологиями, по крайней мере там, где их применение стало привычным, если не сказать массовым, детей удивить непросто. Если взрослые не удивительны друг для друга, то и от сверхчудесных (по их меркам) технологий ждать нечего. Что первично — волшебник или волшебная палочка? И почему в иных руках она утрачивает свои чудесные свойства, а в других усиливает?

Тысячу раз был прав И. Гете, заметив: «Труднее всего видеть то, что лежит перед глазами», то есть на виду у «масс».

Условному «массовому» человеку «не хватает воображения», чтобы допустить «инакомыслие» у других. А человек никогда не мыслит иначе, чем «иначе», не разделяя с другими «общие места», а приходя к обобщениям в общении с другими «инакомыслящими».

А. И. Пятигорский размышлял о «массовом» образовании, которого тоже, по большому счету, не существует. Если, конечно, не путать образовательную общность с толпой. Мы говорим не о тех случаях, когда образовательная общность на переменках

превращается в веселую детскую толпу — это как раз показатель школьного «самочувствия».

Один из учителей Л. С. Выготского литературовед Ю. И. Айхенвальд выдвинул формулу, ставшую смысловым маяком для автора «Психологии искусства» (Выготский, 1987): «Гамлет в толпе». Может быть, точнее — *в публике*. Творцы спектакля «выхватывают» его из зрительного зала и переносят на сцену. А публика узнает в нем себя. Но вот спектакль закончился, публика покидает театр, унося с собой «своего» Гамлета, сливается с уличной толпой... И Гамлет, действительно, буквально «в толпе», которая об этом не подозревает. Размывается ли он в ней?

Перестает ли личность быть личностью, попадая в толпу? Вроде бы, наивный вопрос. На тонущем «Титанике», кажется, все вели себя не самым достойным образом. Но говорят, что состоятельные пассажиры верхних палуб, люди культурные и образованные, чаще

уступали места в шлюпках женщинам и детям, чем пассажиры нижних палуб и трюмов.

«МЫ» — ЭТО ОТКРОВЕНИЕ И ВЕРШИНА СМЫСЛОВОЙ РЕФЛЕКСИИ, А НЕ ПЛОД СЛУЧАЙНЫХ ИДЕНТИФИКАЦИЙ В ТОЛПЕ

Человек толпы вне толпы

В «век толп» (Московичи, 1996) толпа проникает в школу как образ школьной жизни и мысли взрослых и детей (точнее, отсутствия мысли¹ и полноценной жизни).

¹ А. М. Пятигорский говорил о «недумании» относительно политики, но данный феномен имеет место в любой сфере, в том числе в сфере образования: «...Недумание... — тоже разновидность думания. Если вы спросите какого-нибудь джентльмена, что он сейчас делает, и вам на это ответят, что он не думает, то это будет совершенно правильный ответ. А по эффекту... воздействия... недумание может гораздо сильнее... думания. В особенности, в... кризисных ситуациях» (Пятигорский, 2007). Нынешняя форма кризиса образования, о котором писал Филипп Кумбс в своей известной книге «Кризис образования в современном мире» (Кумбс, 1970) применительно к реалиям второй половины XX века, — это кризис не «традиционной педагогики», массовой школы и т. д., а существующих образовательных институтов, не способных удержать в себе плывущие границы образования. Оно утратило свою подконтрольность для административных форм управления, за которыми скрывается привычное «недумание» и, как следствие, отсутствие образовательной политики как ключевой формы политического мышления в новом столетии.

А вместе с толпой проникает и *хамство*, для противостояния которому, по большому счету, существует образование.

Если ветхозаветный Хам был одиночкой — разрушителем культурных норм, то современный хам — это *человек толпы вне толпы*. Он незаметен в толпе, поскольку она маргинальна и сама может снести любые культурные перегородки, оказавшись в «центре событий».

Но вот хам отбился от толпы, к которой когда-то добровольно присоединился, и оказался в ином окружении. Теперь ему нужно инкорпорироваться в другую группу, даже если она диффузна. Это ему не по силам.

На бытовом уровне известно, что хамство — это защита в форме нападения. Куда менее очевидно, что хамство — это компенсация утраты толпы.

Хамство — это *отчаяние*. Из-за невозможности принести с собой толпу вот на эту улицу, в эту комнату, к этим людям, привыкшим жить по другим правилам. Толпу нельзя, по Виготскому, «интериоризировать», «врастить вовнутрь». Нечего вращивать.

Дело в том, что в толпе нет *совместно-разделенного действия* с ближним. Есть только аффективный импульс, который захватывает, заражает, заряжает всех и каждого². Без разделения на «я» и «ты». Без объединения в «мы», которое усиливает формирующееся «я» настолько, что со временем «я» становится сильнее «мы».

Общее в толпе — иллюзия. Рассуждая о «духовном единстве толпы», Гюстав Лебон (Лебон, 1998) если не льстил ей, то не подобрал нужных слов. Он, как и его соотечественник Серж Московичи (Московичи, 1998), нет-нет да и приравнивает толпу к «массе», понятию слишком уж безразмерному, чтобы что-то объяснить в нашей теме\... У толпы — фиктивные «мы»-чаяния и «мы»-чувствования. Язык хамства безличен, каким бы экспрессивным он ни был. Хам бывает выразителем, но ничего не выражает.

Хамы часто хамят от имени «мы». Хотите обескуражить хама — задайте ему вопрос: «А кто это — «мы»?».

² Образование, согласно Виготскому, создает условия для «интеллектуализации» аффекта, освобождения его от импульсивности — при одновременном превращении идеи в страсть, которой становится аффект.

Для ответа на этот вопрос, как и на вопрос «А кто я?», понадобится самосознательность. Собственно, это один и тот же вопрос, подобный магниту о двух полюсах: как его ни пили, «плюс» и «минус» останутся. Хам «инстинктообразно» избегает попадания во все эти глубокие «я-мы» человеческого сознания.

Переход на «МЫ» — деликатная штука. «Мыкать» направо и налево, беспардонно вписывая, затаскивая каждого в свое «МЫ», часто дутое или вовсе фантомное, — хуже, чем «тыкать». Сталкиваясь с хамской экспансией навязанного «МЫ», иногда впору отрезать: «Я вам не «МЫ»». Хотя бы для того, чтобы потом другие не испытывали крах «мы-чаяний» по поводу тебя.

«МЫ» — это откровение и вершина смысловой рефлексии, а не плод случайных идентификаций в толпе.

Толпа — это принципиальная невозможность индивидуализации. «Индивидуальный выразитель настроений толпы» — бессмыслица, то же самое, что «индивидуальный выразитель прорыва трубы». Отделите от струи «индивидуальную» струйку. Получится нечто жиденькое и жалкое, но напористое, как и всякое хамство.

Толпа выражает только импульс, то есть самое себя. Коллективный солипсизм слепой толпы «порождает чудовищ» — хамов. Которым невыносимо трудно среди зрячих и сознающих, особенно — индивидуально.

Хамство — это попытка прикрыться безличностью пребывания в толпе. Недаром хамство хорошо приживается в административных структурах и виртуальных сетях. Там, где можно спрятаться за функцию, циркуляр или аккаунт. Кстати, травля — типичная форма поведения толпы. Сегодня она расцвела в школе. Что говорит, увы, о самой школе и обществе, в котором школа живет, а не о толпе.

О чем звонит мобильник?

Гегель считал образование формой *освобождения человека*. Речь о свободе не столько от природных ограничений (наоборот, телесную природу человека естественно развивать в составе его физической культуры), сколько от рассудочно-обыденных штампов,

которые транслируются от поколения к поколению наряду с достижениями разума. И не историки, а именно образование фиксирует для общественного сознания ростовые точки свободы — точки исторического перехода из состояния «до» в состояние «после», при обязательном «подключении» самосознания растущих поколений.

Андрей Тарковский говорил в одном интервью: единственный способ сохранить завоеванные позиции — забыть о своих завоеваниях. Это, в общем-то, известный в культуре мотив. У японских писателей, к примеру, существовал обычай на пике славы менять имя и учиться писать под новым именем и по-новому.

Необходима свобода от себя *бывшего* в пользу себя *грядущего* (Т. Ю. Базаров), о *будущем* которого еще ничего сказать нельзя (феномен преадаптивности, по А. Г. Асмолову). Будто бы внутри одного человека присутствуют люди из разных миров.

И чем грандиозней завоевание, тем завоевателю стоит прочнее его забыть. Потому что в большое творение вмещается целое миропонимание и самосознание творца — такого, каким он уже никогда не будет. Все осталось в произведении, продолжая жить и делать свое дело *для других* независимо, а мир поменялся благодаря произведению. Не только Шекспир, но и другие люди после «Гамлета» не могут быть прежними... Даже те, кто не подозревает о существовании «Гамлета», живут в «гамлетовской» эпохе. Зачем таскать за собой пройденные рубиконы?

Время, правда, порой гримасничает, например в «медвежьих углах», где есть мобильная связь и Интернет, но нет канализации. О чем звонит мобильник? О том, что мир изменился. А люди воспринимают гаджет как новое удобство, уже привыкнув к отсутствию старого. И нет никакого «чувства Рубикона» в самосознании. Не случайно после отмены крепостного права в России начали вводить начальное образование для крестьян. Далеко не все хотели «раскрепощаться», а элементарное образование

давало простенькое понимание того, что теперь придется жить в свободе.

А сегодня многие просто не замечают «исторических переходов», которые на сверхскоростях XXI века совершаются в каждом доме. Антропологические свидетельства «дигитального» прогресса заключаются не в самой «цифре», а в пустых лавочках у подъездов, где еще недавно сидели бабушки. Сейчас бабушка просто звонит подруге или внуку по «мобильнику». «Лавочка» у подъезда стала виртуальной и «выросла»: при необходимости ею можно опоясать планету. Поначалу это казалось диковинным, но вскоре чувство новизны дигитального блага прошло,

и бабушку смутит скорее его отсутствие. У нас выросло новое поколение бабушек! Они уже не испытывают «культурного шока» от того, что живут в другом мире, а вместе с внуками и внучками принимают его как должное.

Не знающая устали в своем росте и распространении новизна затрудняет рефлексию изменений, культурно-исторических трансформаций разного типа, а главное, того, что эти трансформации проходят через нас. У нас нет времени на длительные и многоэтапные процессы инициации, символизирующие смерть и новое рождение. Внуки показали бабушке, какие кнопки нажимать, и жизнь продолжается! Это прекрасно. И связь времен вовсе не распалась — по крайней мере, на бытовом уровне. Проблема в том, что, впитывая, как губка, мощный поток социальных изменений, самосознание людей XXI века по ряду позиций остается весьма архаичным, консервативным и закрытым для смысловых «обновлений».

Так о чем звонит мобильник? О том, что «Гамлет» уже создан, и что мир после него изменился, даже если мы с этим произведением не знакомы. Что в мире (и в нас, пусть и неявно) произошло нечто, породившее необходимость написать и поставить «Гамлета» и открывшее возможность для этого. И что «быть или не быть?» означает «в каком мире

ЗАСТАРЕЛЫЙ СИНДРОМ БЕССУБЪЕКТНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИСУТСТВУЕТ У ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: И ДЕТЕЙ, И ВЗРОСЛЫХ

(«до» или «после») и с кем нам быть?». И что это «после» еще не появилось, но может появиться в непредвиденных, непредсказуемых формах (этого ведь никто еще не видел, никто об этом еще ничего не сказал!) — лишь благодаря порождению смыслов, которые еще не означены людьми. А значит, в них лишь дремлют те формы социальности, что, возможно (возможно!), приобретут для них общественное значение — значение для жизни в другом обществе.

Социальное прогнозирование наталкивается в этой сфере на значительные трудности. Зато многое приоткрывает искусство и образование. И то, и другое — «место встречи» с человеком, которого еще нет, который существует лишь в возможности, но эта возможность — уже реальность. Исследование человека как личности «на вырост» и содействие его «личностному росту» в долгосрочной исторической и жизненно-биографической перспективе. В этом смысле «педагогика — искусство!» А школа порой живет с «мобильниками», но так, как если бы «Гамлет» не был написан.

Итог: застарелый синдром *бессубъектности образования* присутствует у всех участников образовательного процесса: и детей, и взрослых (педагогов, управленцев, родителей).

Е. Е. Кравцова приводила на своих лекциях удивительно простой и диагностически точный пример такой бессубъектности.

Семиклассник сетует на учительницу: «Я ей все сделал, а ОНА опять недовольна». Понятно, что мальчик учится для учительницы, а не для себя, не ради знаний, даже не ради отметки или ради того, чтобы побыстрее «сдать и забыть», посвятив себя чему-то более интересному. Может, он просто сорвал досаду, потому что думал, что делает «на пять», а ему влепили тройку, или просто хотелось скорее погонять мяч или героев квеста, а надо садиться и заново учить. Так или иначе, источник зла — учительница.

А ведь это — разные градации утраты субъектности. Если так, то где она приобретается? Знания самоценны и вызывают интерес сами по себе. Это замечательно, но о субъектности ничего или почти ничего не говорит.

Все же, при всей своей самоценности, знание в какой-то момент превращается

в нечто инструментальное. Не в смысле формального «применения на практике», а в смысле понимания, что знание является инструментом, так сказать, «расширения сознания» и «углубления мышления». В этом понимании уже различим голос субъекта. Тем более когда я начинаю совершенствовать свой когнитивный инструментарий по этим параметрам. Конструируя иную предметность знания в сравнении с той, что вписывается в сферу «чистого интереса» «чистого разума». Кант чистой воды.

Тут уже не свалишь свою неудачу на условную «Марьванну», как, по большому счету, и на тех, кто добыл знание не для того, чтобы ты, вооруженный им, раздвигал свои шири и раскапывал свои глубины. Это побочный эффект, который становится основным, как только ты стал субъектом. Поэтому «валить» ты можешь только на себя.

Обыденные речевые штампы часто выдают тайны нашего самосознания. Школьник жалуется маме на привередливую учительницу. Но тут заходит папа и гордо сообщает жене: «Я тебе ввернул лампочку в ванной». Видимо, пользоваться ванной в доме — исключительное право супруги. А может, она просто «дожала» мужа своими призывами поменять лампочку. Точно так же, как их сына могла раздосадовать не сама по себе учительница, а необходимость исполнять ее «капризы», когда в мире столько интересного без всякого «принуждения» к субъектности.

Хотелось бы вспомнить один эпизод, относящийся к культуре дзэн, которая, как и любая другая восточная культура, во многом опирается на взаимоотношения учителя и ученика. Эту притчу рассказывал А. М. Пятигорский.

Ученик дзэн обращается к мастеру и говорит ему: «Учитель, я читал мантры ровно так, как читали их вы, и даже пытался соизмерять свое дыхание с тем ритмом, в каком вдыхали и выдыхали этот воздух при чтении вы. Я постился год, как вы и сказали. А просветление все никак не наступает». На что мастер ответил: «А ты не так читал. А ты не так постился». «А как?» — удивился ученик. Мастер ответил: «Когда ты и я об этом узнаем, ты уже будешь другим».

Мудрость состоит в том, что здесь на самом деле в чистом виде выражена учительская миссия, не зависящая от культурной принадлежности учителя.

В школе мы утрачиваем интерес не к математике, физике, биологии, мы теряем интерес к себе, который так и не нашли в этих учебных предметах. Мы уже наперед знаем, что нам дадут те или иные знания, умения, навыки, компетенции. И мы совершенно не предполагаем, что вдруг, как-то неожиданно, мы найдем себя. Образование и есть встреча с «другим человеком» в себе и себе подобном. С возможным человеком, чей образ может быть подсказан в ходе освоения любого учебного материала. А сколько таких встреч, увы, не состоялось! Потому что не приоткрыли, не раскрыли, не дочитали, не доучили, чтобы увидеть себя в оптике возможного. Вы уверены, что формула бензола ничего не может изменить в вашей судьбе? Кстати, если верить легенде, формула привиделась во сне химику Фридриху Августу Кекуле в образе сцепившихся хвостами обезьянок. Такие сны просто так не снятся!

Один молодой человек из Сибири великолепно музицировал, любил поэзию, прекрасно рисовал. В детстве он, правда, увлекался астрономией, химией и анатомией. Будучи десятилетним мальчиком, он написал в автобиографии: «Начитавшись разных книг, я стал видеть в себе очень много талантов, потом благодаря тем же книжкам я перестал в них верить». В итоге будущее стало складываться в пользу живописи. Его любимой натурой был Коктебель, куда он позднее ездил писать картины. Там он познакомился и подружился с Марией Волошиной, вдовой поэта и художника Максимилиана Волошина. Но в историю он вошел как выдающийся конструктор вертолетов Михаил Миль.

Учение — это занятие для мыслящих людей. В. В. Давыдов ставил «знак равенства» между умением учиться и способностью мыслить. Потому что только мыслящий человек может не

просто — хотя бы и «с пониманием» — заучить теорему Пифагора, периодический закон или отрывок из «Евгения Онегина» (для этого даже не нужно идти в школу), а разглядеть за выученным самого себя, способного к тому, к чему не был готов, пока не совершил учебного усилия. Причем речь идет не только, а зачастую и не столько об академической успешности в сфере данного предмета.

Есть школьник до теоремы Пифагора, до периодического закона, до «Евгения Онегина», а есть — после. Если в сознании нет маленького рубежа, то нет и учения.

Но этот рубеж нельзя перейти в «рабочем порядке». Для этого необходимо (воспользуемся

различением
А. Г. Асмолова)
образование из банка
«человеческого
капитала»,
сгруппированного по
«отраслевому принципу»,
превратить в сферу
творения человеческого
потенциала с опорой
на его образцы,
изменившие мир.

В ШКОЛЕ МЫ УТРАЧИВАЕМ ИНТЕРЕС НЕ К МАТЕМАТИКЕ, ФИЗИКЕ, БИОЛОГИИ, МЫ ТЕРЯЕМ ИНТЕРЕС К СЕБЕ, КОТОРЫЙ ТАК И НЕ НАШЛИ В ЭТИХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТАХ

От учебных перегрузок к «перезагрузке» системы образования

Сегодня вновь обсуждается хроническая проблема учебных перегрузок. Она связана с хорошо известными болевыми точками системы образования и образовательной политики. Они хорошо известны. И бороться с перегрузками в обход этих болей, оставляя их нетронутыми, совершенно бессмысленно — все равно что облегчать страдания репинских бурлаков, заставляя их тащить баржу, вместо того чтобы решать проблему паровой силой. Учителя и ученики в школе тянут груз куда более ранних времен. Здесь убавим, там прибавим, «где талию делать будем?»... Это даже не работа портного. Это перекладывание чего-то из кармана в карман старых штанишек, из которых школа, дети и педагоги давно выросли.

Все попытки перераспределять в часах школьные учебные нагрузки ориентированы

исключительно на классно-урочную систему и ее «домашний филиал» в комнате, где ребенок делает уроки. Но многие дети, хорошие школы, думающие взрослые давно живут вне системы. И потому — не во времена Яна Амоса Коменского, а в XXI веке. Новые образцы школьной жизни стали возникать еще в XX веке. Но массовость и диктат классно-урочной системы с опорой на мощный традиционный управленческий ресурс — пусть он и давно выработан вместе с самой системой, — создавали иллюзию ее непоколебимости. Как и легкой управляемости — для плохих чиновников.

Хотя многим было очевидно: сама система плодит перегрузки и обрекает на них детей и взрослых. Исследования Елены Воли, проведенные под руководством одного из авторов этой статьи еще в 2000-х, показали, что молодые учителя эмоционально выгорают уже к 30 годам. Есть шанс восстановиться после 40, но не у всех. Конечно, причины эмоционального выгорания уходят своими корнями не только в школу. Большинство учителей в нашей стране, как известно, женщины, и их возрастные кризисы переплетаются со школьными факторами выгорания. Но кризис (по-разному протекающий) — скорее катализирует усталость того, кто уже «горит» и выгорает на работе. Классно-урочную систему учитель тоже «уносит с собой домой», где он проверяет тетрадки и пишет отчеты.

Трансляторами перегрузок являются уставшие учителя так и «не загоревшихся» учеников. Они связаны одной цепью, одной целью, которую классно-урочная система ставит перед ними во имя самосохранения и иллюзорных управленческих удобств.

В своих «Научных дневниках» классик психологии развития и образования Даниил Борисович Эльконин писал: надо сделать так, чтобы в школу детей не загоняли, чтобы они сами рвались туда и чтобы потом их оттуда было не выгнать (Эльконин, 1989).

Авторам данной статьи довелось работать в лаборатории при московской школе «Лосиный остров» № 368, которую создал Василий Васильевич Давыдов. Задача состояла в построении многоступенчатой системы *развивающего образования* — от дошкольной

ступени до старших классов, к тому же расширенной, охватывающей не только учение.

С точки зрения формальных представлений, перегрузки должны были быть неподъемными. Судите сами. Во-первых, сама система Эльконина — Давыдова держит детей и взрослых в постоянном интеллектуальном тоне. Во-вторых, в «Лосином острове» преподавались два иностранных языка по основной программе и еще один факультативно. В-третьих, Давыдов поставил задачу связать учебную деятельность с художественным творчеством. Поэтому музыку в школе преподавали *как основной предмет* в объеме средней музыкальной школы. Для этого неимоверными усилиями удалось перевести педагогов дополнительного образования на ставки педагогов основного. Учащиеся пели в хоре, играли в симфоническом и джазовом оркестре, ансамбле народных инструментов и, естественно, в рок-группах. Не было ли перебора с музыкой? Вот одно очень показательное наблюдение. Трое учащихся «Лосиного острова», освоив на уроках технику игры на разных музыкальных инструментах, решили объединиться и собственными силами разработали оригинальную «художественную концепцию» ансамбля. Потом они репетировали долгими вечерами. Быть может, в этом (а не в сформированности технических умений или даже творческих способностей к музыкально-исполнительской деятельности) и есть главное проявление развивающего эффекта образования. Кстати, если в школе детей вечером не намного меньше, чем днем, — это очень хороший показатель. В «Лосином острове» никто их не удерживал. Наоборот, взрослые иногда спрашивали: «Не пора ли домой, ребята?», а те отвечали: «Нет, не пора!» Необходимость идти завтра в школу тебя не тяготит, если ты сегодня не хочешь ее покидать. Это касается и взрослых.

А еще у нас были театры (включая детскую оперу), студии живописи, влиятельная система школьного самоуправления, многочисленные проекты внутри школы и «культурные практики» вне ее, хранение и преумножение памяти о Великой Отечественной войне

в специальном музее (результаты детско-взрослых поисков при поддержке ветеранов-фронтовиков), экологические заботы об уникальном парке «Лосиный остров»...

В школе «Лосиный остров» соотношение педагогических задумок взрослых и встречных инициатив детей находилось где-то на уровне 50/50. Помнил ли кто-то о перегрузках? Счастливые в сотворчестве часов не наблюдают.

Разумеется, за нагрузками следили. В. В. Давыдов пригласил в свою междисциплинарную лабораторию опытного физиолога-гигиениста Людмилу Михайловну Кузнецову. Она регулярно проводила мониторинги психофизиологического состояния и здоровья учащихся «Лосино-острова» в сравнении с детьми из других школ. Она выяснила на большой статистике, что никаких перегрузок у наших учащихся не было.

Особый показатель — чувствительность к учебным нагрузкам в переходные периоды: при поступлении из садика (и из семьи) в 1-е классы, из 4-го в 5-й, то есть из начальной школы в основную. Везде нагрузка соответствовала норме. Эксперт сделала вывод: «Постоянные наблюдения за показателями здоровья учащихся школы № 368 с 1-го по 5-й класс не выявили общих отрицательных тенденций, связанных со школьными факторами... Таким образом, установлена явная педагогическая и медико-психологическая эффективность системы развивающего образования детей 8–11 лет по сравнению с традиционной педагогической системой. Все данные по динамическому наблюдению за функциональным состоянием организма детей 6–10 лет, состоянием их здоровья дают достаточно веское основание присоединиться к высокой оценке, данной развивающему обучению психологами, и положительно оценить его и с физиолого-гигиенических позиций» (Кудрявцев, 2003).

Словом, хорошей школы много не бывает. В ней не должно быть тесно и душно личности, которая в подростковом возрасте

закономерно пытается вырваться из стальных объятий классно-урочной системы, чтобы не застрять в своем развитии на уровне маленького школяра. Школа — прежде всего пространство личностного роста в образовании. Школа, постоянно выходящая за границы своей территории в широкий мир, который наполняется образовательным смыслом. Вместе с теми, кто в ней учится и учит.

Отсюда и идея «расшколивания» (*deschooling* в терминологии Ивана Иллича). Именно в ней Александр Адамский справедливо видит выход из буквально «перегруженного» мирка традиционной школы в широкий жизненный мир, наполненный специфическими поводами для образования.

Речь идет об экспансии школы в жизнь. Тем более что в непростом XXI веке мы все стали учениками, которые учатся у самих себя, порой этого не подозревая.

В логике философа Ф. Т. Михайлова, образование — это форма *обращения общества* (государства) к человеку как личности. А оно с позиций архаичных, но по-прежнему сохранных, ибо комфортных для него институтов продолжает относиться к человеку как к материалу для самовоспроизводства. Государство с неохотой принимает даже существование индивидуального разнообразия этого «материала». Все организационные формы выстроены с расчетом на эту условную редукцию. Они сами страдают, чувствуют треск и скрежет от сопротивления, но иного измыслить не могут. Институты палят по современной школе из пушек XIX века, что достались им в наследство, но и с этим наследством они обращаться не умеют в силу уровня своей культуры.

Вот и рвется школа на улицу, в мир, в миры, сама из себя, из архаичной шкуры, в которую ее затащили институты. Официальная образовательная политика работает на создание для чиновников иллюзии управляемости школы. Но школа уже вырвалась. Она неуправляема, если абстрагироваться от ритуалов и церемоний.

В НЕПРОСТОМ XXI ВЕКЕ МЫ ВСЕ СТАЛИ УЧЕНИКАМИ, КОТОРЫЕ УЧАТСЯ У САМИХ СЕБЯ, ПОРОЙ ЭТОГО НЕ ПОДОЗРЕВАЯ

Пока это происходит в подростковой школе, но через какое-то время подтянутся и остальные ступеньки. Выплеснуть школу из школы – вот чего институты бессознательно боятся, причем они боятся этого куда больше того, что могут выплеснуть ее вместе с ребенком. Дети их вообще не волнуют – а зря, ведь именно дети вытаскивают школу из школы. Об этом еще полвека назад Давыдов писал в своем главном труде «Виды обобщения в обучении»: «дети очень активны» (Давыдов, 2000). Этим, а также наличием талантливых учителей он объяснял, откуда берутся образовательные «сверхрезультаты» в массовой школе.

Семья находится в выжидательной позиции. Она чувствует, что школой рулят «мертвые» управленцы, но не хочет (боится) испортить отношения с «институтами» на уровне класса, куда ходит ребенок.

Сложившиеся образовательные «институты» улучшить невозможно. И не потому, что они безнадежны сами по себе. Просто за ними стоит та форма общественно-государственного обращения к человеку, которая до сих пор не выкорчевана исторически. В первую очередь надо менять взгляд на нее, потом на вырабатывающие и проводящие образовательную политику «институты», затем на управленческие модели – и наконец, на школу, образование в целом.

Это и есть тот избыточный груз из «старого чемодана» истории, что приводит не только к учебным перегрузкам, но и к блокаде ключевого механизма развития образования при разнообразии ее технических и технологических изменений в XXI веке.

Поэтому освобождение школы от учебных перегрузок предполагает «перезагрузку» системы образования и всей образовательной политики.

Школу нужно научить мыслить

Август – «давыдовский» месяц. Он завершается днем рождения Василия Васильевича Давыдова (31.08.1930). Его друг Владимир Петрович Зинченко шутил: такое впечатление, что, родившись, он уже на следующий день пошел в школу. Наш Учитель был замечательным учеником и в обычной

школе, и в школе рабочей молодежи, которую он окончил с золотой медалью.

В ШРМ, знакомой нам по фильму «Большая перемена», Давыдов, как и большинство учащихся, подрабатывал. Он трудился лаборантом у академика Ивана Павловича Бардина, классика прикладной науки о черной металлургии. Бардин, распознав в Давыдове задатки ученого-металлурга, призывал его поступать в Институт стали и сплавов. Почти нет сомнения, что тот поступил бы и, скорее всего, стал бы классиком металлургии, но семья, узнав о его планах, в один голос воскликнула: «Вася, какая металлургия? Ты – гуманитарий!» Так Василий Давыдов оказался на философском факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. В. П. Зинченко, будучи его сокурсником, через много лет вспоминал: «Не помню случая, чтобы Вася был к чему-то *не готов*, будь то семинары по философии или истории партии». Феноменальная готовность к любому труду отличала В. В. Давыдова, как и способность превратить любой труд в повод для размышления и форму творчества.

Кем он был? Выдающимся психологом, мыслителем, педагогом? Несомненно, хотя сам считал себя *специалистом по мышлению*, о чем сообщил в личной беседе своему рижскому ученику Брониславу Зельцерману, продолжателю дела развивающего образования в Латвии. Да, он неустанно посвящал себя изменению образа школы, но исходя из того, что любая «школа должна учить мыслить» (Э. В. Ильенков). Значит, именно школу, а не детей или взрослых в отдельности, нужно учить мыслить. И главным «умным домом» является *мыслящая школа*. Но кому ее учить?

Квалификация «педагог» здесь узковата. Устаревшее слово «образователь» – самое точное. В. В. Давыдов и был «образователем ума и сердца» (Н. Г. Чернышевский).

Это слово одновременно означает и созидателя, и просветителя в исконном смысле этого слова. Просвещение – это не пропедевтика, не приведение в систему элементарных знаний и умений из разных сфер науки. Именно за это, кстати, В. В. Давыдов критиковал традиционную начальную школу – состарившееся, но все еще мощное детище Яна Амоса Коменского.

Просвещение – «высший пилотаж» образования. По словам философа М. К. Мамардашвили, еще одного студенческого друга В. В. Давыдова, просвещенность – это сформированность, зрелость, взрослость ума, когда он обходится без внешних авторитетов в поиске и принятии важных решений. Словом, просвещенность – это самосознающий, рефлексирующий ум, т. е. разум.

Взрослость ума может не совпадать с биологическим возрастом. Существует много разносторонне обученных, но совершенно не просвещенных людей, чьиими мыслями легко завладеть любому авторитету извне. И наоборот, создавать условия для взросления ума можно и нужно в начальной школе. Но не в обмен на полноценное детство ребенка, а в порядке обогащения ума новыми возможностями в соответствии с возрастом.

На том и стоял В. В. Давыдов вместе со своим старшим соратником и во многом учителем Д. Б. Элькониним. Один из первых обобщающих трудов их коллектива, вышедший в 1966 г., так и назывался: «Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)» (Давыдов, Эльконин, 1966). Говорят, что в книжных магазинах к изданию проявляли интерес привлеченные заголовком пожилые люди.

Список источников

- Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Искусство.
- Давыдов, В. В. (1972). *Виды обобщения в обучении*. Москва: Педагогика.
- Давыдов, В. В., Эльконин, Д. Б. (Ред.). (1966). *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)*. Москва: Просвещение.
- Давыдов, В. В. (2000). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. Москва: Педагогическое общество России.
- Ильенков, Э. В. (1968). *Об идолах и идеалах*. Москва: Политиздат.
- Ильенков, Э. В. (1984). *Диалектическая логика: Очерки истории и теории (2-е изд.)*. Москва: Политиздат.
- Кудрявцев, В. Т. (2023). В начале были смыслы. *Образовательная политика*, 3 (95), 124–132. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-124-132.
- Кумбс, Ф. (1970). *Кризис образования в современном мире. Системный анализ*. Москва: Прогресс.
- Лакатос, И. (1967). *Доказательства и опровержения*. Москва: Наука.
- Московичи, С. (1996). *Век толп*. Москва: Центр психологии и психологии и психотерапии.
- Лебон, Г., Тард, Г. (1998). *Психология толпы. Мнение и толпа*. Москва: Институт психологии РАН, КСП+.
- Миль, Н. М., Миль, Е. М. (2011). *Неизвестный Миль*. Москва: Эксмо.
- Платон. (1993). *Тезетт*. Москва: Мысль.
- Пятигорский, А. (2007). *Что такое политическая философия: Размышления и соображения*. Цикл лекций. Москва: Европа.
- Кудрявцев, В. Т. (Ред.). (2003). *Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы*. Москва: ГОМЦ «Школьная книга».
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

Education: on the way to freedom

Vladimir T. KUDRYAVTSEV,

Doctor of Psychology, Professor at Moscow State University of Psychology and Education. 4/1, 2nd Selskokhozyaistvenny Ave., 129226, Moscow, Russian Federation. E-mail kudryavcevvt@mgpu.ru

Gulshat K. URAZALIEVA,

Ph.D. in Philosophy, Associate Professor at the Faculty of Sociology, Russian State University for the Humanities. 6, Miusskaya Sq., 125047, Moscow, Russian Federation. E-mail: urazalieva@bk.ru

ABSTRACT The article analyzes the illusion of mass education and the patterns on which it is based. It reveals the image of the «boor» as a person of the crowd outside the crowd, opposed to the educated person. Following Hegel, education is viewed as a form of human liberation. It is education that marks the growth points of freedom for public consciousness – the points of historical transition from a «before» state to an «after» state, initiating the self-awareness of growing generations. It is shown that the condition for solving the problem of educational overload is the overhaul of the education system as a whole, aiming to transform it into a navigator of this transition. The phenomenon of mutual evidence in the school of developmental education is also examined.

KEY WORDS education, freedom, mass character, impulse, crowd, boor, culture, freedom, academic workload

THE CITATION REFERENCE Kudryavtsev V. T., Urazalieva G. K. Education: on the way to freedom. *The Educational Policy journal*, (2024), 1(97), 52–63. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-52-63

Received: 03.2024

Accepted: 04.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).