

Постулаты и уроки GERM в школах и университетах

DOI: 10.18572/2686-8598-2019-3-3-12-25

Семушин И.В., IEEE, Member

*Информационные технологии, Ульяновской государственной университет,
42 ул. Л. Толстого, Ульяновск, 432017, РФ
kentvsemushin@gmail.com*

Аннотация: Global Education Reform Movement – Всемирное движение за реформу образования, хотя и было принято как руководство к действию в современной России, всерьез университетским сообществом не обсуждалось. Между тем, трансформация российского образовательного пространства, вся наша система образования, включая школы и вузы, находятся в общемировом тренде проблем. В 2018 году гипотезе GERM исполнилось 30 лет. Она уже прошла стадию глобальной экспериментальной проверки. Накоплено много практических результатов. Наступило время осмысления уроков, время индуктивного обучения. Нужно вернуться к изначальной гипотезе, чтобы понять, где и в чем могли заключаться причины успехов или провалов, чтобы попытаться заново пройти этот тернистый виток спирали совершенствования.

Статья излагает шесть постулатов GERM, которые сформулировал Pasi Sahlberg, известный финский педагог, исследователь и ученый, и дает комментарии к ним, вытекающие из российской действительности. Американские (GERM) и финские (антиGERM) уроки образования приведены с целью иметь основания для выводов.

Ключевые слова: образование, Global Education Reform Movement, постулаты GERM, антиинтеллектуализм.

ВВЕДЕНИЕ

Всемирное движение за реформу образования (по-английски GERM) воспринимается в мире неоднозначно. Те, кто работают в сфере образования, но противопоставляют этой господствующей практике, называют себя еретиками [1]. Однако, хотя судьбы еретиков известны, у них остается надежда, что лица, принимающие решения государственной важности, сохраняют способность признавать ошибки. Так уже происходит, по крайней мере, в Соединенных Штатах Америки. Там вовремя поняли, что эдикт о борьбе с ересью бывает зловреднее самой ереси. Так, Susan Robertson пишет [2]:

«Когда такой ярый поборник тестирования, подотчетности и независимых школ (Charter Schools) в США – Diane Ravitch объявила в 2010 году [3], что эти меры оказались одной большой ошибкой, все поняли, что происходит нечто серьезное. Как-никак, нечасто бывает, чтобы органичный интеллигент политического права публично заявлял, что те меры, которые служили орудием формирования умений и навыков, как выяснилось, стали особенно вредоносны для школ Америки».

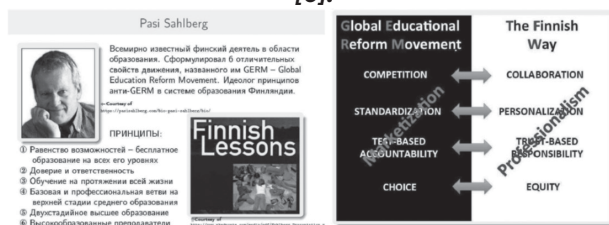
Масла в огонь подлил Pasi Sahlberg [4], когда констатировал, что Финляндия стала самой результативной по многим показателям страной в Организации Экономического Сотрудничества и Развития (OECD) именно потому, что не допустила на свою территорию меры GERM – не пошла по пути стандартизации, студенческого тестирования, подотчетности и состязательности школ (включая вузы), что в его стране «школы, сохранившие здоровье, остаются стойкими по отношению к GERM и его пагубной симптоматике» и что «преподавание остается привлекательным карьерным выбором для молодых людей» [5].

Что надо знать о GERM

Pasi Sahlberg – финский общественный деятель и автор многих публикаций по проблематике образования. По опыту практической работы он – школьный учитель, наставник учителей, исследователь и советник правительства по образовательной политике Финляндии. Он изучил разные образовательные системы, проанализировал образовательные стратегии многих стран и активно занимается консультированием по всему миру, распространяя уникальный опыт Финляндии (рис. 1).

Pasi Sahlberg ввел термин Global Education Reform Movement, видимо, не случайно: английское существительное germ имеет значение патогенный микроорганизм, возбудитель инфекции, зловердный микроб. Финляндия оказалась в числе немногих стран, не принявших GERM. Об успехах Финляндии Pasi Sahlberg говорит в поездках по всему миру – от соседней Европы до далеких Австралии и Новой Зеландии [6].

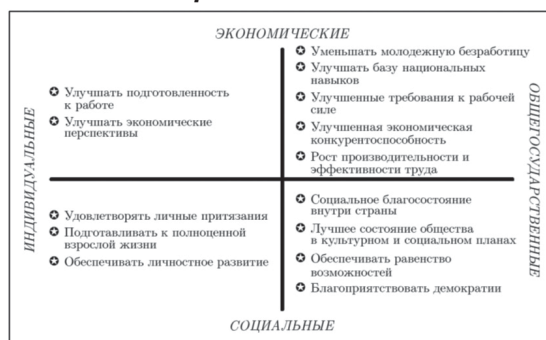
Рис. 1. Слева: Pasi Sahlberg и сформулированные им принципы антиGERM. Справа: Финский путь в образовании – его главные отличия от GERM. Источник: [6].



Происхождение GERM

Зарождение GERM относят к ПРО (Программе Реформы Образования, в оригинале -- ERA, Education Reform Act), запущенной в Великобритании во время правления Маргарет Тэтчер в 1988 году. Россия в 90-е годы не устояла против GERM. Это пришлось на период распада СССР с его неолиберальной эйфорией ломки прежних ценностей. Бациллы маркетинга, потребительства, индивидуализма нанесли поражение нравственным скрепам целей личности, экономики, государства, общества (рис. 2).

Рис. 2. Переплетение целей индивидуума, экономики, государства и социума в системе образования. Источник: [1].



GERM «под микроскопом»

Помещая GERM «под микроскоп», Susan Robertson [2] комментирует те шесть свойств этого движения, которые сформулировал Pasi Sahlberg [5], определив их как «постулаты GERM». Ввиду их важности, процитируем их из [5] и [6] под номерами ①, ②, ③, ④, ⑤ и ⑥ в нашем переводе на русский и с нашими попутными комментариями,

соответствующим образом пронумерованными как ①, ②, ③, ④, ⑤ и ⑥.

«Начиная с 1990 года, по меньшей мере шесть глобальных признаков, характеризующих принципы реформы образования, оказались задействованы с целью улучшения образования сугубо в терминах повышения показателей качества работы учащегося и преподавателя».

① **Первый признак – стандартизация образования и в самом образовании.** Реформа образования, основанная на конечных результатах, стала популярна в 1980-х годах, и за ней в 1990-х годах последовали нормативные мероприятия по стандартизации образования, первоначально в англо-саксонских странах. Эти реформы, действуя более или менее должным образом, переместили центр внимания на конечные результаты образовательного процесса (т.е. на результаты учебной работы студента и результаты деятельности школы). Соответственно, в директивных органах и в среде реформаторов образования утвердилась уверенность, получившая широкое признание и в целом не подвергаемая сомнению, в том, что установление четких и достаточно высоких стандартов качества для школ, преподавателей и учащихся будет с необходимостью улучшать качество желаемых результатов на выходе».

① Принудительное осуществление процедур внешнего тестирования и контроль за системами оценивания с целью судить о том, насколько хорошо эти стандарты достигнуты, произошли от образовательных методик, ориентированных на стандарты. Централизованно предписанные учебные планы с их детализированными и зачастую амбициозными задачами высоких производственных показателей, частое тестирование студентов и преподавателей, административно-критическая подотчетность привели к обеспечению некоторой однородности образовательных методик в мировом масштабе, обещая стандартизованные решения за счет заметного меньших затрат со стороны тех (верховных директивных руководящих органов), кто желает улучшить результаты деятельности учебных заведений.

С другой стороны, централизованно предписанные планы-стандарты, частое тестирование (как студентов, так и преподавателей) административно-управленческого предназначения порождает отторжение, пассивность, оппортунизм и имитацию деятельности руководимых.

Проведем краткий экскурс в формальную логику аргументации [7]. В этой элементарной логике известны следующие положения.

(1) Четыре взаимосвязанные формы импликации:

(а) Исходная импликация от С к Y: "Если С, то Y". Ее смысл:

"Событие С влечет (с необходимостью) условие Y".

Ее таблица истинности:

С	Y	$C \rightarrow Y$
Ложь	Ложь	Истина
Ложь	Истина	Истина
Истина	Ложь	Ложь
Истина	Истина	Истина

Это означает, что лишь одну комбинацию нельзя признавать допустимой (верной):

$$\boxed{C = \text{Истина}} \text{ и одновременно } \boxed{Y = \text{Ложь}}$$

Другие комбинации допустимы (верны). Импликация $C \rightarrow Y$ означает

$$\diamond \triangleq \boxed{Y \text{ необходимо для } C}$$

(b) Конверсия (данной формы) есть импликация от Y к C : “Если Y , то C ”.

Импликация $Y \rightarrow C$ означает

$$\blacklozenge \triangleq \boxed{C \text{ необходимо для } Y}$$

(c) Инверсия (исходной формы) есть импликация от “не C ” к “не Y ”.

Импликация $\neg C \rightarrow \neg Y$ означает

$$\blackstar \triangleq \boxed{\neg Y \text{ необходимо для } \neg C}$$

(d) Контрапозиция есть импликация от “не Y ” к “не C ”.

Импликация $\neg Y \rightarrow \neg C$ означает

$$\star \triangleq \boxed{\neg C \text{ необходимо для } \neg Y}$$

Импликации $\blacklozenge \star$ эквивалентны друг другу.

Импликации $\blacklozenge \blackstar$ также эквивалентны друг другу, но эти две пары импликаций друг другу противоположны

(2) Валидные/инвалидные схемы умозаключений:

• Две валидные (правильные) схемы известны со времен Аристотеля. Впоследствии они получили латинские названия:

modus ponens (“способ, который утверждает”) и

modus tollens (“способ, который отрицает”).

Валидная аргументация типа modus ponens —

$$\boxed{\text{Если } C, \text{ то } Y: C \rightarrow Y. \text{ Дано } C. \text{ Следовательно, } Y}$$

Валидная аргументация типа modus tollens —

$$\boxed{\text{Если } C, \text{ то } Y: C \rightarrow Y. \text{ Дано } \neg Y. \text{ Следовательно, } \neg C}$$

• Две инвалидные (ошибочные) схемы аргументации и их названия:

converse fallacy: (конверсионное заблуждение) —

$$\boxed{\text{Если } C, \text{ то } Y: C \rightarrow Y. \text{ Дано } Y. \text{ Следовательно, } C}$$

inverse fallacy: (инверсионное заблуждение) —

$$\boxed{\text{Если } C, \text{ то } Y: C \rightarrow Y. \text{ Дано } \neg C. \text{ Следовательно, } \neg Y}$$

Когда говорят:

«Условие Y (установление четких и достаточно высоких стандартов качества для школ, преподавателей и обучающихся) НЕОБХОДИМО для события C (будет с необходимостью улучшать качество желаемых результатов на выходе)»

и, найдя безупречно установленные четкие и достаточно высокие стандарты качества для школ, преподавателей и обучающихся, делают вывод, что (тем самым) качество желаемых результатов на выходе улучшено, то эта аргументация есть конверсионное заблуждение.

Подмену утверждения “Условие Y НЕОБХОДИМО для события C ” утверждением “Условие Y ДОСТАТОЧНО для события C ” в дискуссиях наблюдаем нередко. Так рассуждают инспекции (внутренний или внешний аудит) вузов:

«Если вся документация по учебной деятельности (в частности, рабочие программы дисциплин) выполнена безукоризненно и выложена аккуратно, то качество образования выпускников адекватно отвечает стандартам качества».

② «Второй отличительный признак движения GERM заключается в усиленном акценте на умения грамотно писать и считать, которые часто рассматриваются как основные предметы учебного плана. Базовые знания учащихся и навыки в области чтения, математики и естественных наук оказываются подняты на уровень первоочередных задач и показателей в образовательных реформах. Благодаря принятию международных обзорных проверок учащихся таких как Программа международной аттестации студентов (PISA) и Международные тенденции в изучении математики и естественных наук (TIMSS) в качестве критериев хорошей образовательной деятельности, сейчас грамотность в области чтения, грамотность в области математики и грамотность в области естественных наук стали решающими мерилами успеха или же провала учащихся, преподавателей, школ и вообще всей образовательной системы».

② Первостепенными критериями хорошего качества образовательного процесса становится способность обучаемых запоминать правила: как грамотно писать и считать. Навык нестандартно и самостоятельно мыслить остается на втором плане.

Клиповое мышление становится преобладающим. Наоборот: композитное мышление – способность воспринимать и познавать мир целостно, а не как последовательность почти не связанных между собой учебных дисциплин, – утрачивается.

«Стратегии языковой компетенции и арифметической грамотности, приведшие к увеличению количества учебного времени для так называемых основных учебных предметов в Англии и Онтарио, являют собой конкретные программные примеры движения за глобальную реформу образования. Исследование, проведенное Центром по стратегиям образования (2006) в США по поводу законодательной инициативы “Не забыт ни один ребенок”, документально засвидетельствовало, что большинство школьных районов переместило учебное время от других предметов, в особенности, от общественных наук, искусства и музыки на то, чтобы лучше подготовиться к государственным тестам, которые измеряют проявление навыков учащихся в области чтения и математики».

Акцент на навыки грамотно писать, читать и считать тренирует способность запоминать правила; но это – лишь самый низкий уровень образовательных целей по известной таксономии Блума [8] (см., например, <https://tlc.iitm.ac.in/PDF/Blooms%20Tax.pdf>). Для вузов России можно услышать такие “наставления”: «Нам нужны не творцы, а квалифицированные пользователи», или «Навыки важнее знаний. Главная трансформация, которую должна пройти российская школа, – это переход от преподавания знаний к преподаванию навыков» (см. <https://www.youtube.com/watch?v=a5b50aCbEs10:40>). По существу, такие заявления – свидетельство политики антиинтеллектуализма. Если же оценивать их формально, то это – заблуждение (fallacy) с точки зрения не только здравого смысла, но и смыслов «импликации» и «валидной и invalidной форм аргументации» [7].

Воспользуемся приведенной выше таблицей истинности для импликации $C \rightarrow Y$, придавая на этот раз высказываниям следующие значения: « C = Человек обладает навыком», « Y = Человек обладает умением». Согласно определению импликации, лишь одну комбинацию исходных утверждений C и Y надо считать ложной в импликации $C \rightarrow Y$, а именно: неправильно считать верной ситуацию, когда «Человек имеет навык» и в то же время он «не имеет умения» (третья строка таблицы истинности).

По определению, навык – это закрепленное умение, т.е., умение, ставшее привычным действием (сначала – умение; оно может быть, а может и не быть превращено в навык). Точно так же: «Неверно, что у человека есть умение и нет знания», потому что умение – это приложенное знание, т.е., знание, применяемое для дела (сначала – знание; оно может быть, а может и не быть поднято до уровня умения). Иными словами,

навык, умение и знание связаны отношением «влечет, предполагает»: «навык влечет умение», «умение влечет знание», но не наоборот. Знание – необходимое условие, но не достаточное для умения. Это и есть та логическая связка, которая известна в формальной логике как импликация. Соединяя две импликации в последовательность, имеем: «навык → умение → знание». При этом известно, что в процессе обучения человек приобретает эти способности в обратном порядке. Об этом говорил еще Аристотель: «Ибо то, что нам надо постичь, чтобы уметь это делать, мы постигаем, делая это» [9].

Однако в плохом варианте процесс обучения может быть заменен процессом «натаскивания». Это – попытка сделать верной третью строку таблицы истинности: допустить, что у человека есть навыки, но нет умений. В школе (при усиленном акценте на навыки грамотно писать и считать) так и происходит. Худшая из работ преподавателя начинается в вузе. Это – детоксикация, расшлаковывание, очищение студенческого ума от плохих шаблонов мышления, привитых в школе. Такие попытки обычно проваливаются, так как в возрасте 17–18 лет студент уже слишком стар, чтобы отойти от удобных привычек шаблонного, клипового мышления. «Циничные заявления, которые часто звучат, сводятся к тому, что студенты ленивы, апатичны [ср. ниже раздел 6 и [10]]. Было бы интересно описать профиль среднего ученика, которого искренне считают способным справляться с лавиной информации. Моя оценка такова: такие учащиеся глубоко дезориентированы умственно и сбиты с толку относительно смысла того, что они изучают» [11].

③ **«Третья характеристика**, легко опознаваемая в глобальных реформах образования, состоит в том, что преподавать нужно для получения заранее определенных результатов, другими словами, нужно искать гарантированные и нерискованные способы достижения учебных целей. Это минимизирует экспериментирование, снижает уровень использования альтернативных педагогических подходов и лимитирует принятие на себя рисков в школах и аудиториях. Исследования образовательных систем, которые внедрили принципы, отдающие предпочтение достижению predetermined результатов и делающие ставку на главные предметы, дают основание предполагать, что преподавание и обучение становятся неглубокими, а сами преподаватели сосредотачивают усилия на “проверенных методах” и “гарантированном содержании”, чтобы как можно лучше подготовить своих учащихся к итоговому квалификационному экзамену (тестам). Чем выше административная значимость результатов тестирования, тем ниже степень свободы в экспериментировании и принятии на себя риска в учебной работе с классом. Однако некоторое принятие на себя риска необходимо для творческой, инновационной работы в школе. Переход к преподаванию ради predetermined результатов исключил автономию и ту ответственность, которую имели преподаватели и школы, когда они мастерски оттачивали наилучшие учебные планы для учащихся. Многие преподаватели ощущают, что их работа утрачивает былой профессионализм и что их моральный долг преподавать и работать в школе страдает, ведя к “отстраненному преподаванию”».

③ Живое творчество и живые инновации изгоняются из школ / вузов. Итогом GERM становятся депрофессионализация ППС (профессорско-преподавательского состава) и работа на предустановленные результаты тестов. Преподавание в вузе становится непривлекательным карьерным выбором для молодежи.

④ **«Четвертый тренд**, наблюдаемый во всемирном масштабе в реформе образования, заключается в передаче инноваций из корпораций в сферу образования в качестве основного источника перемен. Процесс, когда образовательные принципы и идеи одалживаются и берутся напрокат из мира бизнеса, часто форсируется международными организациями развития и частной венчурной филантропией, поскольку

ку они ищут меры общего характера для исправления ситуации слабой результативности реформаторских усилий. Вера в перемены системы образования, которые зависят от реформаторских идей, привнесенных из среды, внешней по отношению к этой системе, сводят на нет два важных элемента успешности перемен. Во-первых, это часто принижает роль государственных мер развития и лимитирует расширение собственной способности системы образования поддерживать обновления. Но вероятно, более важно второе: это также парализует попытки преподавателей и школ извлекать уроки из прошлого и учиться друг у друга. Тем самым это препятствует горизонтальным связям в профессиональном развитии внутри самой системы, если главный акцент делать на принятие реформаторских идей, импортированных извне».

④ В университетах России стало чуть ли не обязательным делом (требованием) подгонять образовательные методики и содержание курсов под сиюминутные, утилитарные потребности работодателей потенциальных выпускников в ущерб систематическому образованию. Так называемые “целевой набор” или “целевая подготовка”, как всем хорошо известно, быстро становятся имитацией обучения: “целевики” учатся плохо, но “галочка” – связь с производством – поставлена.

Новый тренд в вузах РФ – “проектное обучение”. Он заимствован из полезной (при условии хорошей трактовки для инженерного образования [12]) зарубежной идеи CDIO: Conceive → Design → Implement → Operate, т.е., Задумай → Разработай → Реализуй → Применяй. Однако его “инновационная” трактовка на местах (в отдельно взятых вузах России) бывает такова. Сначала предприятия (работодатели выпускников вуза) передают в вузы списки тем, признаваемых актуальными. Затем вузы комплектуют команды из числа студентов для выполнения этих проектов. При этом преподаватели следят за тем, чтобы студенческие команды работали над проектом на протяжении всех лет обучения в вузе. При этом, по замыслу руководителей, российские студенты будут сильнее мотивированы изучать науки, а преподаватели будут очень сильно мотивированы модернизировать преподаваемые дисциплины, приводить их в соответствие запросам практики. Старшее поколение помнит, что в советское время похожая методика существовала, – она называлась «сквозное проектирование». К слову сказать, эта идея зарождалась на уровне творческих поисков, которые совершали отдельные кафедры, факультеты или вузы, обмениваясь опытом друг друга; она не была директивной вышестоящих органов.

⑤ «**Пятый глобальный тренд** – это принятие для школ принципов и правил подотчетности, основанных на тестах. Качество работы школы, особенно повышение уровня усвоения знаний учащимися, тесно увязывается с процессами аккредитации, продвижения по службе, инспектирования и, в конечном счете, с награждением или наказанием школ и преподавателей. Успех или провал школ и преподавателей сейчас часто определяют по результатам стандартизованных тестов и внешнего оценивания, которые уделяют внимание ограниченным аспектам школьной деятельности. Они включают уровень усвоения знаний в области чтения и математики, результаты выпускных экзаменов или подразумеваемое поведение преподавателя в классе».

⑥ В России бывает так: в школу / вуз приезжает инспектор; все начинают спешно готовиться к показательному тестированию: “натаскивают” студентов, репетируют процедуру тестирования (в ущерб текущим занятиям). Во время тестирования, когда все обставлено “очень строго”, преподаватели активно “болеют за результат” (не исключено, что решают тестовые задания для тестируемых). Как тут не вспомнить про педологию – лженауку начала прошлого века и повесть Вадима Шефнера «Счастливым неудачник», а в ней – про бессмысленные тесты педолога с ироническим прозвищем

«Дочь МИКВУНДИПа» [13].

⑥ «Наконец, **Шестой элемент GERM** состоит в усиленном регулировании школы. Идеология образования, основанного на принципах открытого рынка, с одной стороны, расширила родительский выбор школы и школьную автономию, но с другой стороны, она внедрила над школами более строгие меры регулирования. Инспекции, аудиты, оценки и критические аттестации стали сейчас регулярными средствами сбора данных о школах, и эти данные используются директивными органами для обнаружения и нацеливания на школы с низкими показателями качества. Образовательные стандарты, предписанные центральными органами, сопровождаются новыми мерами, которые ужесточают административное регулирование преподавателей и ужимают, сужают то пространство, которое преподаватели традиционно имели, когда они стремились создавать оптимальную обстановку для учебной работы своих учащихся».

⑥ Централизованные, навязываемые свыше образовательные стандарты, инспекции, тестирование студентов, проверка документации, задуманные в России как стимуляторы качества, оборачиваются для вуза страхом быть лишенным лицензии на образовательную деятельность и противоречат декларируемому принципу автономии вузов. Каждый вуз ищет контрмеры против этого, но они приводят к имитации, подтасовкам – тому, что за рубежом открыто обозначают термином «образовательное преступление». По-иному сказать, это – рядовое проявление «научной организации показухи». (НОП – саркастический перевертыш всесоюзной кампании НОТ – «научной организации труда», имевшей недолгую жизнь в 80-е годы прошлого века.) Если же говорить и думать более серьезно и глубоко, то НОП – это коррупция морали: «Я думаю, что в некоторых странах раздражение от неудовлетворенных обещаний в образовательной сфере, берет верх над повседневными дебатами, поскольку уже есть достаточное понимание того, что будущее таких стран не может стать лучше с необразованными или даже с полуобразованными людьми. И снова это поднимает вопрос о моральной ответственности текущего поколения перед будущими поколениями...» [11].

Ортодоксия (то есть, GERM) и GERМоборческая ересь

В зарубежной научной литературе по вопросам образования противостоят две стратегии / практики. С одной стороны, это ОРТОДОКСИЯ, т.е., господствующие установки, выраженные термином GERM. Они детально характеризованы выше вслед за Pasi Sahlberg и Susan Robertson. С другой стороны, все более широкое образовательное сообщество исповедует инакомыслие, ЕРЕСЬ. Между ними происходят незатухающие жаркие споры, которые выносятся на широкое обсуждение в многочисленных публикациях [1] (рис. 3).

Рис. 3. Книги к обсуждаемой теме. Источники: (слева направо) [1], [2] и [14].



Первые две книги, показанные на рис. 3, выросли из форумов преподавателей в различных частях света. Первая книга (см. рис. 3, слева) – «из серии коллоквиумов,

проведенных Университетом Сиднея, на которые были приглашены ведущие ученые и исследователи с предложением назвать, что именно они считают смертельно опасными недостатками в самой сути современных политик и практик образования. Они были приглашены, чтобы идентифицировать господствующие установки, бросить им вызов и громко заявить о своих «еретических» взглядах на образование в XXI-м веке. Главы этой книги опираются на австралийский контекст политики и практики в образовании, имеющий большой международный резонанс» [1].

Вторая книга «выросла из конференции, организованной совместно двумя объединениями преподавателей: первое – National Union of Teachers [Great Britain] (www.teachers.org.uk) и второе – Teacher Solidarity Research Collaborative (www.teachersolidarity.com) в мае 2014» [2]. Третья книга (см. рис.3, справа) представляет собой комплексное исследование невежества – антиинтеллектуализма как явления, характерного для различных институтов современного общества, в частности, для института образования [14].

Антиинтеллектуализм в университетах

Robert Graef пишет [14]:

«Paul Trout, профессор в Montana State University в городе Bozeman поделился анекдотической историей, случившейся с ним во время одного занятия с целью оказать помощь студентам. Он спросил: “Итак, как же мы будем делать это?” Студент с задних рядов выкрикнул: “Да ну, – к чему нам это все!” [15]. Хотя такие выкрики не типичны для культуры штата Montana, это стало показателем упадка уважения или мотивации у значительного числа студентов. В течение более чем десяти лет профессура жалуеться на то, что ей приходится иметь дело с апатичным студенческим сопротивлением образованию. Апатичные студенты отравляют учебную атмосферу, рекламируя свой антиинтеллектуальный настрой путем отказа участвовать в семинарских дискуссиях, жалоб на учебную нагрузку, ходатайств об облегчении заданий и – что самое неприятное – путем наговоров о, якобы, низком профессионализме тех профессоров, которые изо всех сил стараются поддерживать высокие стандарты качества».

«В университете Virginia Polytechnic профессор философии отмечал, что большинство его студентов настроены враждебно к занятиям и без малого 15% студентов вообще невозможно увидеть в аудитории. Профессор химии в том же университете писал, что большинство его студентов вообще не заинтересованы в учебе и выполняют свою работу лишь на минимуме возможного [10]».

«Проблема набирает обороты. При том, что от 60-ти до 70-ти процентов абитуриентов сейчас приходят за высшим образованием, вузам стоит задуматься о том, кто и где им впоследствии предоставит работу [16]. Laurence Steinberg из Temple University писал, что если две декады назад в старшем классе средней школы было три-четыре ученика, настроенных против учебы, то сейчас таких почти половина класса. Он говорит: “Потенциально, это более губительно для будущего благосостояния американского общества, чем любая из других проблем, к которым приковано внимание прессы” [17]».

Эти и другие подобные материалы – [18], [19], [20], ... – говорят о том, что профессура российских университетов не одинока в своих озабоченностях, что наши университеты находятся в похожей ситуации, раз они идут по тому же пути GERM, и что вследствие этого ставки высоки.

Другое дело: видят ли это главные игроки? заботят ли их причины и следствия?

Причины и следствия – в образовательной индустрии

Посмотрим, как их понимают зарубежные мыслители [14]:

«Нашествие антиинтеллектуализма на кампусы понижает стандарты, вынуждая завышать оценки. Это наполняет апатичных студентов ощущением счастья и поднимает показатели приема в университет, приравнивая тех, кто зачислен, к деньгам. Поскольку финансовая стабильность университета требует полных аудиторий безотносительно к тому, хотят студенты учиться или нет, завышение оценок становится бюрократически приемлемой тактикой для поддержания административных нужд и планов. Часть завышенных оценок может быть списана на страх преподавателей получить о себе неблагоприятные отзывы в случае выставления честных оценок за работы низкого качества. Вузы смиряются с бухгалтерской концепцией воспринимать студентов как потребителей образования или – с индустриальной точки зрения – как разновидность продукции, хотя это и привносит дополнительные хлопоты по контролю качества, что типично для промышленности. С точки зрения студентов, потребительская модель предполагает, что университет должен так формировать свои услуги и подходы, чтобы удовлетворять нужды и желания потребителя (студента). Негативный аспект заключается в том, что студенты (как потребители) пытаются домогаться наилучшей сделки – иметь наибольший результат за минимальную цену. Их поведение сводится к “вытягиванию” более высоких оценок за минимальное учебное усилие. В целом получается так, что качество знания, добываемого усердным трудом, пробуксовывает».

«Национальная Ассоциация Ученых (the National Association of Scholars, NAS) – руководящая организация образовательных реформ США – опубликовала шестидесятипятистраничный отчет об учебных дисциплинах, предлагаемых в пятидесяти ведущих университетах, перечисленных в рецензии на отчет U.S. News & World о лучших американских колледжах. Результаты оказались неутешительны [21]».

«Как ни смотри, дела могут пойти хуже, а не лучше. Глядя с позиций высоких стандартов на уровень студентов младших курсов, преподаватели гадают, что же они имеют на входе в этом потоке студентов, и то, что они видят, их не воодушевляет. Некоторые критики списывают антиинтеллектуализм молодежи на результат неправильной образовательной политики, но это трудно доказать при дисфункции семьи и отвлекающем раздражителе в виде электронных забав».

«Henry Bauer, автор книги “Students Who Don’t Study”, отмечал такое высказывание разочарованного, утратившего веру студента колледжа: “Большинство ребят сейчас просто прикидываются, что получают образование в колледже. . . , а колледжи и университеты прикидываются, что обучают студентов” [22]. Этот студент говорил только за себя и своих друзей по группе, поскольку отличные успехи в учебе остаются достижимы для целеустремленных студентов, даже когда антиинтеллектуалы отравляют культуру учения. Наличие таких распространенных явлений как списывание во время тестирования (даже там, где кодекс чести в силе), как факты взлома или подделки экзаменационных ведомостей, как то, что посещаемость и работа в аудитории падают, служит предупреждением юношам и девушкам, когда они манкируют возможностями качественного образования. Согласно Peter Sacks, в преподавателях это вызывает “чувства безысходности, унижения достоинства и морального беспокойства” [23]».

Уроки Финляндии

Приведем главный аргумент, на который ссылаются авторы коллективной монографии [1] и который его автор – Pasi Sahlberg – называет так: «Финские уроки – Чему может мир поучиться от образовательных перемен в Финляндии» [6]:

- Факт №1: Финляндия никогда не ставила цель стать лучшей в мире.
- Факт №2: Общественные институты, внушающие наибольшее доверие населения:

- полиция (90%);
- система образования (89%);
- армия (83%);
- система здравоохранения (72%);
- правовая система (72%).
- Факт №3: Финляндия повсюду действует успешно:

Показатель	Место в мире	
	Финляндия	США
Процветание	1	9
Экономическая конкурентоспособность	3	7
Технологический прогресс	1	9
Расширение возможностей женщин	2	55
Индекс «Степень коррумпированности»	2	24
Индекс «Сложность внедрения инновационных идей»	4	10
Показатель «Наименее неблагополучное государство»	1	19
Глобальный фондовый индекс (привлекательность) акций	2	48
Процентная доля бедных детей в общем населении	4%	22%
ООНовский индекс благополучия	2	11
Процентная доля неравенства в распределении доходов	5,6%	15,9%
Глобальный индекс гендерного разрыва	2	22
Состояние здоровья и самочувствие детей	4	26

Каковы реальные проявления политики и практики в сфере образования Финляндии? Раскрывая содержание Факта №3, Sahlberg дает развернутый ответ на этот вопрос:

• **Урок 1:**

Финляндия обладает системой образования, в которой молодежь учится хорошо и различия между школами малы, и все это – с разумными затратами средств и человеческих усилий.

• **Урок 2:**

Так было не всегда. (Комментарий: Опережающий другие страны рост показателей ведет отсчет примерно с 1996–97 гг.).

• **Урок 3:**

Учительство – престижная профессия; многие студенты стремятся быть преподавателями.

• **Урок 4:**

Таким образом, финны имеют в мире, вероятно, самую состязательную, в отношении отбора преподавателей, систему образования.

• **Урок 5:**

Как следствие, в Финляндии преподаватели имеют множество профессиональных свобод и путей доступа к целеустремленному развитию на протяжении всей их карьеры.

• **Урок 6:**

Те, кому посчастливилось стать преподавателем, обычно остаются ими на всю жизнь.

• **Урок 7:**

Почти половина шестнадцатилетних при выпуске из общеобразовательной средней

школы широкого профиля так или иначе получают специальное образование, индивидуализированную помощь, либо персональное методическое руководство.

• **Урок 8:**

В Финляндии преподаватели преподают менее интенсивно, и обучающиеся – как в школе, так и вне школы – тратят на учебу меньше времени, чем их ровесники в других странах.

• **Урок 9:**

Финские школы лишены стандартизованного тестирования, приготовления к тестам и частного репетиторства – того, что встречается в США и других странах мира.

• **Урок 10:**

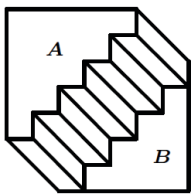
Все эти факторы, что стоят за финскими успехами, производят впечатление полной противоположности тому, что существует в США и в большей части остального мира, где и состязательность, и основанная на тестах подотчетность, и стандартизация, и разгосударствление, по всей видимости, доминируют.

Этими данными Pasi Sahlberg убеждает, что благополучие и успешность Финляндии во многом обеспечены принятой системой образования. В его стране происходит следующее:

- Вместо GERM действует своя система образования, отличающаяся тем, что:
 - вместо состязательности работает сотрудничество;
 - вместо стандартизации – персонализация;
 - вместо основанной на тестах подотчетности – основанная на доверии ответственность;
 - вместо выбора – равенство.
- А в общем и целом: вместо маркетизации действует профессионализм.

Выводы

Особенность социальной сферы такова: в ней не бывает единственно верной точки зрения. Люди имеют свои стереотипы и выдвигают разные теории. Как можно иметь разные восприятия одного и того же, показывает ниже фигура Gestalt switch (Gestalt – обобщенный чувственный образ).

<p style="text-align: center;"><i>Gestalt switch</i></p>  <p style="text-align: center;">Что к вам ближе: A или B?</p>	<p>Ludwig Wittgenstein хотел уяснить, какое значение для философии могут иметь такие психологические головоломки [24]. При первом взгляде наше сознание формирует трехмерный образ лестницы. Сначала мы видим ее как прямостоящую. Переключив сознание, мы видим инверсный образ. Удержать оба образа одновременно невозможно. Однако наш мозг способен переключать свое восприятие изображения: происходит Gestalt switch [25].</p>
---	--

Это относится и к противоборству разных стратегий и практик в образовании. Аргументы Pasi Sahlberg построены на опыте небольшой страны, но игнорировать его не стоит [26]. Этот анализ приводит нас к следующим выводам [27]:

1. Справедливость восприятий одного и того же социокультурного положения невозможно ни доказать, ни опровергнуть теоретически.
2. Об этом можно судить лишь по проявлениям теории в жизни, отвечая на вопрос: “Эта теория работает? и если «да», то во благо или во вред обществу?”
3. Эксплуатация вредоносной теории подобна оставленной мине: она отягчает отда-

ленные последствия [28].

4. Россия находится в общемировом тренде проблем образования на современном этапе. Тем, кто принимает решения, полезно учитывать исследования, существующие в мире, и разные взгляды на одни и те же проблемы, – с учетом особенностей своей страны.

5. Целесообразно решить вопрос положительно о включении пункта «Роль образования в обеспечении устойчивого будущего нации, в развитии России и определении ее положения в мире» в документ «СТРАТЕГИЯ научно-технологического развития Российской Федерации», в частности, в раздел «IV. Механизмы реализации настоящей Стратегии».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Controversies in education: Orthodoxy and heresy in policy and practice / eds. by H. Proctor, P. Brownlee, P. Freebody. Cham, Switzerland : Springer, 2015. 226 p.
2. Little, G. Global education 'reform': Building resistance and solidarity / ed. by G. Little. GB : Manifesto Press, 2015. 132 p.
3. Ravitch, D. The death of the great American school system: How testing and choice are undermining education / D. Ravitch. New York : Basic Books, 2010. 352 p.
4. Sahlberg, P. The Professional Educator: Lessons from Finland / P. Sahlberg // American Educator. 2011. Vol. 35. Iss. 2. P. 34-38.
5. Sahlberg, P. The fourth way of Finland / P. Sahlberg // Journal of Educational Change. 2010. Vol. 12. Iss. 2. P. 173-185.
6. Sahlberg, P. Finnish lessons 2.0 - What can the world learn from educational change in Finland? / P. Sahlberg [et al.]. USA : Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE), 2015. 264 p.
7. Ensley, D.E. Discrete mathematics: Mathematical reasoning and proof with puzzles, patterns, and games / D.E. Ensley, J.W. Crawley. USA : John Wiley & Sons, Inc., 2005. 704 p.
8. Airasian, P.W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / P.W. Airasian, K.A. Cruikshank, R.E. Mayer ; eds. by L.W. Anderson, D.R. Krathwohl. New York : Pearson Higher Education, 2013. 336 p.
9. Wolkenhauer, O. Data engineering: Fuzzy mathematics in systems theory and data analysis / O. Wolkenhauer. New York : John Wiley & Sons, Inc., 2001. 296 p.
10. Knepp, K.A.F. Understanding student and faculty incivility in higher education / K.A.F. Knepp // Journal of Effective Teaching. 2012. Vol. 12. Iss. 1. P. 33-46.
11. Мургу А. Размышления о современном образовании (из личной переписки) / А. Мургу // Школа – колледж – вуз : актуальные аспекты непрерывного образования : региональная научно-методическая конференция (г. Ульяновск, 30-31 марта 2017 г.) : сборник научных статей / ответственный редактор А.Л. Кислицин. Ульяновск : УлГТУ, 2017. С. 151-155.
12. Semushin, I.V. The WHATs and HOWs of maturing computational and software engineering skills in Russian higher education institutions / I.V. Semushin, Ju.V. Tsyganova, V.V. Ugarov, A.I. Afanasova // European Journal of Engineering Education (CEEE). 2017. Vol. 43. Iss. 3. P. 446-472.
13. Шефнер В.С. Счастливый неудачник / В.С. Шефнер. Москва : Художественная литература, 1975.
14. Graef, R. Ignorance: Everything you need to know about not knowing / R. Graef. New York : Prometheus Books, 2017. 351 p.
15. Trout, P. Student Anti-Intellectualism and the Dumbing Down of the University / P. Trout. URL: <http://mtprof.msun.edu/Spr1997/TROUT-ST.html> (date of access: 25 December's 2018).
16. United States Department of Labor. (April 27, 2017). College enrollment and work activity of 2016 high school graduates. Bureau of Labor Statistics. URL: <https://www.bls.gov/news.release/hsgec.nr0.htm> (accessed Dec 25, 2018).
17. Steinberg, L. Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration / L. Steinberg, S. Dornbusch // Developmental Psychology. 1991. Vol. 27. Iss. 2. P. 304-313.
18. Hofstadter, H. Anti-intellectualism in American life / H. Hofstadter. USA : Amazon Digital Services LLC, 1962. 432 p.
19. Schwartzman, R. Consequences of commodifying education / R. Schwartzman // Academic Exchange Quarterly. 2013. Vol. 17. Iss. 3. P. 41-46.
20. Jacoby, S. The Age of American unreason in a Culture of Lies / S. Jacoby. New York : Vintage Books, 2018. 364 p.

21. National Association of Scholars (NAS). (1996). The dissolution of general education: 1914-1993 [report prepared by the NAS]. Princeton: National Association of Scholars. URL: https://www.nas.org/images/documents/report_the_dissolution_of_general_education_1914_1993.pdf.
22. Bauer, H.H. The new generations: Students who don't study [essay] / H.H. Bauer. Baton Rouge, LA : Louisiana State University. URL: <http://www.bus.lsu.edu/accounting/faculty/lcrumbley/study.htm> (date of access: 19 September 2018).
23. Sacks, P. Generation X goes to college: An eye-opening account of teaching in postmodern America / P. Sacks. Chicago : Open Court, 1996. 209 p.
24. Wittgenstein, L. Philosophical Investigations / L. Wittgenstein ; ed. by J. Schulte ; Translator P.M.S. Hacker. 4th Edic. London : Wiley-Blackwell, 2009. 321 p.
25. Morgan, M. Pragmatic humanism: On the nature and value of sociological knowledge. Routledge Advances in Sociology / M. Morgan. London & New York : Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. 216 p.
26. Hargreaves, A. The Finnish approach to system leadership / A. Hargreaves, G. Halasz, B. Pont // Improving school leadership: Volume 2: Case studies on system leadership / B. Pont, D. Nusche, D. Hopkins. Paris : OECD, 2008. P. 69-109.
27. Семушин И.В. (Gestalt switch в сфере образования / И.В. Семушин // За качественное образование : материалы III Всероссийского форума (с международным участием) (г. Саратов, 20 марта 2018 г.) : сборник научных статей. Саратов : Саратовский государственный медицинский ун-т, 2018. С. 517-541.
28. Сухомлин В. Мина под нацию / В. Сухомлин // Сегодня.Ру. 2013. 15 июня.

GERM Postulates and Lessons in the Schools and Universities

Semushin I.V., IEEE, Member
Information Technology, Ulyanovsk State University,
42 L. Tolstoy Str., Ulyanovsk, 432017, Russia
kentvsemushin@gmail.com

Abstract: although the Global Education Reform Movement has been adopted as a guideline to follow in modern Russia, it was not given enough thought in the universities community. Meanwhile, a transformation of the Russian educational space – including primary, secondary, high schools and higher education institutions – follows the worldwide trends of challenges. It is noteworthy that in 2018, the GERM Hypothesis has marked its thirtieth anniversary. Until this point in time, it went through a global experimental testing stage. Many countries have gained much experience from adopting the GERM hypothesis. The time has arrived to critically re-evaluate the lessons drawn from the inductive learning. For this purpose, one must return to the fundamentals in order to understand where and what the critical factors of success or failure are laying and to pass again through the spiral of perfection.

Key words: education, Global Education Reform Movement, GERM postulates, anti-intellectualism.