
УДК 159.9.01

**ИСТОКИ, СЛЕДСТВИЯ И СУЩНОСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕРИТОРИЗМА**

А. А. Полонников

*Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка
klio1977@tut.by*

В работе анализируются «внутриобразовательные» условия возникновения и роста в университете меритористских тенденций, инверсирующих и блокирующих его инновационно-образовательное развитие. Выделены базовые метафоры и ключевые функции меритористски ориентированного образования, описаны механизмы, конституирующие образовательную идентичность субъектов университета, сформулирована гипотеза о «заинтересованности» университета в сохранении и упрочении в нем меритористской идеологии.

Вслед за польским философом образования З. Мелосиком, под мериторизмом мы будем понимать «педагогическую идеологию, связывающую социальный статус индивида (или группы) с документированными фактами его (ее) академической успешности» [1, s. 106].

Эмпирическим проявлением этого сложного феномена в образовании выступает стремление управленческого и педагогического персонала университетов к формализации процесса обучения: балльно-рейтинговые системы оценивания академических достижений учащихся, пошаговый учет и контроль качества выполнения студентами учебных заданий, дотошная регламентация всех форм актив-

ности образовательных субъектов, например, посредством системы менеджмента качества, которая указывает на то, что было бы неверным рассматривать эту форму мериторизма только как действие, направленное исключительно на упорядочивание поведения обучающихся. Притчей во языцех в университетах стала бюрократическая калькуляция научных и педагогических мероприятий преподавателей и управленцев всех уровней, на основании которой вышестоящими инстанциями принимаются решения об их профессиональной и человеческой эффективности.

У истоков меритористской идеологии лежит несколько допущений, образующих фоновый план этой практики. Фоновость в этом случае означает не столько их метафизичность, вскрываемую посредством семантической археологии, сколько незамечаемость, обусловленную условиями реализации практики социального внимания. Мы, как правило, не замечаем воздуха, которым дышим, хотя он жизненно важен для нашего существования. Для нас его наличие до поры не проблематично и естественно. Польский исследователь образования Д. Клюс-Станьска по этому поводу пишет: «В психологии творчества такое состояние очевидности и «нормальности», лишенное интересности и неожиданности, называется «слепотой к проблемам», а в антропологии подчеркивается, что культура, в которой мы родились и выросли, становится «невидимой», «прозрачной» [2, s. 17]. То есть фоновость соотнобразуется с тем, что лежит на виду у всех и именно это обстоятельство делает его «скрытым», но от того не менее действенным.

В меритористской образовательной идеологии мы выделим два аспекта: регулятивно-распределительный, диктующий места и позиции участникам образовательного воспроизводства, а также инструкторный, выражаемый системой формальных и неформальных предписаний (правил игры на образовательном поле). Применяемому нами методу будет свойственен умеренный «антипсихологизм», то есть рассмотрение феномена мериторизма будет осуществляться не с точки зрения ментальных предпосылок, наличествующих у присутствующих в образовании лиц, а в перспективе образовательных условий, вызывающих к жизни те или иные предпосылки. В антипсихологическом отношении мы выступим сторонниками структурно-функционалистской точки зрения И. Гофмана, наводящей анали-

тическую оптику не на внутренний мир индивида, а на культурные и социальные условия, побуждающие индивида к определенной ролевой реализации, «выражению характеристик исполняемой задачи, а не характеристик исполнителя» [3, с. 112].

1. Генеративные метафоры образовательного мериторизма

Как нам представляется, действующее в настоящее время высшее образование может быть «схвачено» так называемой *индустриальной метафорой*, которой мы придадим статус базовой. Однако для нашего анализа будет важна не ее служебная функция – подчиненность образования задачам промышленного развития, а отождествление субъектами университета производства и образования, в результате которого последнее приобретает технократические характеристики (телеологичность; инструментальность; нормативность; структурную расчлененность; внешнезаданность контента; иерархичность и централизованность; гарантированность и стандартизированность результата; поэлементную измеримость и пр.). Под воздействием этой оптической метафоры образование превращается, во-первых, в материализованный объект, а, во-вторых, предстает как обширный иерархически организованный производственный комплекс – «носитель коллективного разума и коллективного мышления» [4, р. 82].

Условная и относительная природа такого рода образа легко обнаружима при сопоставлении его с другим образовательным тропом, имплицитным во вторую часть сложного слова университет. «Sity» – город – не является производством, поскольку апеллирует не к созданию продукта, а топологии, пространственной организации, бытийной общности. Если производство является целостностью с жесткой системой социальных взаимосвязей, подчиненной внешней задаче, то sity – место распределенной жизни, свободного ассоциирования, чуждого внешней регламентации. Это и закреплено в вузовских уставах посредством прокламации университетской автономии и академических свобод. Мериторизм в этом случае, являясь метафорическим выражением производственной продуктивности, ведет на территории университета символическую и, похоже, успешную войну с его городским образом.

Подчиняясь индустриальной метафоре, особое значение мериторизм придает *социальной унификации* (формированию социальной

идентичности), которая в приведенной выше цитате заменена эвфемизмами «коллективного разума и коллективного мышления». Мы же подыщем ей имена, более проясняющие содержание образовательной активности, реализуемой сегодня в учебном процессе высшей (и не только) школы. Речь идет прежде всего о таких механизмах социальной унификации, как *гомогенизация* и *гипостазирование*, обычно заслоняемые публичными «фигурами прикрытия» как «высокий профессионализм», «новые компетентности», «развитие личности», «образование через всю жизнь» и пр. Эти словоформы, как заметил по близкому поводу Т. Шкудлярк, «несмотря на пустоту, несмотря на отсутствие предмета отнесения, эти символы политической тотальности с помощью риторики, заимствованной в религиозной традиции, эффективно создают убедительные представления о социальной целостности» [5, s. 100]. И добавляет: «Символы, организующие сообщество, семантически пусты, но это не означает пустоты в перформативном смысле и, следовательно, этического безразличия [там же, s. 119].

В той мере, какой образование следует промышленному образу, из него вытесняется духовная и креативная составляющие, которые замещают бюрократический регламент и ритуал. В своей совокупности они способствуют структурному самосохранению образования, его социальной видимости и оправданности.

2. Политика меритористского знания

Гомогенизация связана с нивелирующим сознание участников образования эффектом (все участники образовательного процесса должны единообразно трактовать и использовать учебный контент). Согласно данным российского философа Л.А. Микешинной, требуемое единообразие обеспечивается разделяемой образовательным сообществом верой в реальное существование того, что зафиксировано в понятии...» [6, с. 47]. Можно даже сказать, что в каком-то смысле образование действует как социальная машина «подведения под общий знаменатель». Или, как замечает Рей Брассье в связи с идеологией Просвещения, эта практика «подчиняет особенное, гетерогенность и множественность универсальности, гомогенности и единству. Таким образом, все приравнивается ко всему другому, но таким способом, что ничто более не тождественно самому себе» [7]. Гомогенизация обеспечивает принудительную когнитивную социальную

идентификацию университетского сообщества. Условием реализации когнитивной принудительности выступает бюрократический режим. Семиотической опорой гомогенизации в образовании является циркулирующая в университетском сообществе репрезентативная теория знака.

В отличие от гомогенизации, гипостазирование программирует не столько когнитивное единство, сколько поведенческое единообразие и стабильность позиций, реализуемых в ходе обучения. Для этого они должны иметь своего рода «якорь», некую объективную опору, по отношению к которой появляется возможность индивидуального и группового самоопределения. Роль такого якоря атрибутируется знанию, получаемому в ходе обучения. С этой целью оно наделяется внеситуативной и вневременной ценностью, например, значимостью для будущей профессии, а его закрепление в поведении обучающихся в психологическом плане обуславливается мнемоническими механизмами, поддерживаемыми системами рейтингового контроля и экзаменационной аттестации. В отмеченной перспективе очевидной становится иллюзорность прокламации высшей школой своей озабоченности о развитии мышления, которое, по своей сути, нестабильно, поскольку в реальной учебной практике эксплуатируется память (обеспечивающая позиционную преемственность и устойчивость), а процессы креативного мышления, а тем более продуктивного воображения, самым формальным образовательным порядком маргинализируются. Гипостазирование является психологическим основанием гомогенизации.

Рефлексии мериторизма в образовании немало препятствует так называемая «интеллектуалистская легенда», активно поддерживаемая, в частности когнитивной психологией, утверждающей приоритет сознания над действием и поведением. Следуя этой традиции, исследователи выводят образовательную идентичность из процессов «восприятия и переработки информации» [8, с. 107], что в «нагрузку» к интеллектуализму «продает» еще и антропоцентризм. Наша же точка зрения исходит из презумпции формы жизни или практики, в которые включен индивид, в то время как экспрессивные и мыслительные процессы в образовании за ними следуют. В этом разумении мы опирались на широко известный анализ «процесса Эйхмана»,

представленный Ханной Арендт в работе «Банальность зла». В ней Арендт вскрывает механизм практики фашизма, показывая, что феномен гитлеровского палача порожден не его особым изуверским сознанием (психологической природой), а как раз наоборот – тем, что антигуманная конструкция нацизма в массовом порядке рождала эйхманов, начиная их внутренний мир соотносимыми «сознаниями», «мышлениями», «убеждениями» и поступками [9, с. 413]. В этом аспекте правомерно говорить о социальной идентичности как о некоем результате, действующей формы жизни или практики. Гипостазирование с этой точки зрения реализуется как поведенческая координация или *поведенческая идентичность*. Исследования этого феномена мы обнаруживаем у Л. Чулиораки, изучавшей генез особой социальной позиции – «индивид у экрана», которая реализуется в качестве жизненной формы, разделяемой условной группой зрителей [10, с. 311]. Поведенческая тождественность обеспечивается жесткостью и рациональной обоснованностью применяемых в образовании организационных и дисциплинарных процедур.

Чем же столь привлекательна для сегодняшнего образования меритористская идеология? Наши исследования показывают, что ее активно поддерживают не только преподаватели, но и студенты [11, с. 166-168]. Критики мериторизма склонны связывать его с внешним принуждением, например, видеть в нем государственный произвол, представляя образование в страдательном залоге [12, с. 41] или посягательство на образование «нового класса – меритократии и интеллигенции – доминирующих над другими» [Kwieciński, 2012, s. 213]. С нашей же, «внутренней» точки зрения, мериторизм является специфической реакцией самого образования на новую социальную и культурную ситуацию. Ее описания находят свое выражение в таких определениях как «смена типа социокультурного наследования», «трансформация культурного семиозиса», «цивилизационный кризис», «научная революция», «информационный взрыв» и пр. Все они указывают на переживаемый в настоящее время перелом, чаще всего связанный с децентрацией социальных и культурных отношений, дифференциацией и диверсификации жизненных форм, деиерархизацию общественного порядка, возникновение новых беспрецедентных феноменов индивидуального и группового существования.

Эти обстоятельства порождают кризис смысла сложившегося образования, разрешение которого не соотнобразуется с параметральной образовательной реакцией: обновлением учебного контента, внедрением новых технических средств, развитием межвузовских отношений или организационным укреплением университета, одной из разновидностей которого выступает мериторизм.

Мериторизм – это симптом кризиса смысла, и ответ на него должен заключаться не в борьбе с проявлениями формализма с целью его ослабления или в гуманизации образовательных отношений, хотя и это порой имеет ситуативное значение. Вопрос разрешения кризиса – это проблема нового смысла (ов) образования, и именно он должен создавать горизонт современных образовательных исследований и практик.



Список использованной литературы

1. Melosik, Z. Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności i władzy / Z. Melosik. – Kraków : Impuls, 2009. – 156 s.
2. Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2018. – 278 s.
3. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. статья А.Д. Ковалева – М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с.
4. Galbreith, J.K. Economics and the Public Purpose. Boston, Hardcover, 1973, 381 p.
5. Szkudlarek, T., Starego K. Ontologie polityczności, polityki utożsamienia. Profesor Tomasz Szkudlarek w rozmowie z doktor Karoliną Starego // Parezja № 1/2018. (9) – S. 97-131.
6. Микешина, Л.А. Эпистемологическое оправдание гипостазирования и реификации // Вопросы философии. – 2010. – № 12. – С. 44–54.
7. Брасье, Р. Танатоз Просвещения. / <<https://syg.ma/@sygma/rei-brassie-tanatoz-prosvieshieniia>>
8. Буденкова В.Е. Роль гуманитарного знания в формировании идентичности студента современного университета / В.Е. Буденкова, Е.Н. Савельева // Вестник ТГУ. Сер. Философия. Социология. Политология : научный ж-л. – 2018. – № 42. – С. 102-108.
9. Арндт, Х. Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме. – М.: Издательство «Европа». 2008. – 424 с.

10. Chouliaraki, L. W stronę analityki mediacji / L. Chouliaraki // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej ; red. : A. Duszak. – Kraków : Fairclough, 2008. – S. 305–342.
11. Полонников, А.А. Ситуационные основания нарративных образовательных исследований / А.А. Полонников, А. М. Корбут // Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст. / под ред. А.М. Корбута, А.А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 179-208.
12. Прозументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск, ТГУ, 2016. – 413 с.
13. Kwieciński, Z. Pedagogika postu. – Warszawa, Impuls, 2012. – 426 s.