

Человек обученный? Человек обучаемый!

Анатолий Каспржак о том, чего не хватает нашим учёным детям

Несмотря на непрекращающиеся пересуды по поводу реформирования или, что не столь коробит слух, модернизации отечественной системы образования, наши школьники, участвуя во всевозможных международных «конкурсах интеллекта», неизменно занимали первые места, завоевывая медали благородного цвета, дипломы и призы. Их в соответствии с международной практикой получали специально отобранные отличники: предметные (как и спортивные) Олимпиады были и остаются соревнованиями выдающихся учеников.

Но когда в 2000 году принципиально иное интеллектуальное испытание — выполнить задания PISA (Международной программы оценки образовательных достижений учащихся) — не выдержали несколько тысяч пятнадцатилетних россиян из самых разных школ, училищ и техникумов 46 регионов страны, грянул гром: нашим подросткам досталось, по сути дела, последние места!

Тот провал еще можно было объяснить тем, скажем, что тексты заданий не прошли культурной

и речевой адаптации или что наши девятиклассники незнакомы с тестом как формой контроля. Но три года спустя сверстники наших тинэйджеров из других стран, в первом испытании такие же неудачники, резко ушли вперед, а очередные тысячи российских подростков вновь заняли практически те же места. Отмахнуться от новой неудачи было уже невозможно, а потому руководство Министерства образования и науки Российской Федерации и Национального фонда подготовки кадров поручило группе экспертов — педагогам, психологам, социологам — проанализировать ситуацию и ответить на два, по сути дела, сакраментальных российских вопроса: кто в наших неудачах виноват и что нам делать?

Собрал и возглавил эту группу в недавнем прошлом директор одной из лучших московских гимназий, ныне декан факультета Московской высшей школы экономических и социальных наук Анатолий Георгиевич Каспржак.

— Так что же, Анатолий Георгиевич, случилось? Откуда эта PISA на нашу голову?

— В середине 90-х годов прошлого столетия международное сообщество в лице Организации экономического сотрудничества и развития заинтересовало качество и доступность общего образования.

— Но почему это заинтересовало не ЮНЕСКО, патронирующее культуру, а организацию, в сферу интересов которой образование вроде бы прямо не входит?

— А потому, предположу, что от качества образования и уровня подготовки, причем не вундеркиндов и отличников, а сотен тысяч обычных школьников, зависит и качество их жизни, и уровень экономики страны, гражданами которой они являются, в конечном счете, международного сообщества в целом. Поэтому лозунгом исследования по программе PISA стало «Учеба для жизни», а ключевыми словами — «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в жизни?».

Для разработки заданий и реализации программы PISA был создан международный консорциум во главе с Австралийским советом педагогических исследований. Впечатляют масштабы: в 2003 году в исследованиях участвовали сотни тысяч подростков из 41 страны Европы, Азии, Америки.

— Почему была выбрана эта возрастная группа?

— В основном это связано с тем, что в большинстве стран 15 лет — это рубеж для основного, или базового, образования. Хочешь учиться дальше — учишься, не хочешь — не учишься, но базовая школа обязательна. При этом «заказчика» интересовал не уровень подготовки в элитных школах типа английского Итона или московской физматшколы при МГУ — с ними все ясно, а общее образование: какое качество взрослой жизни обеспечивает массовая школа и профтехучилища, а потому и задания тинэйджером предлагались, не требующие глубоких предметных знаний.

— О компетентном человеке говорили и сто лет назад. Сегодня вы вкладываете в это понятие новый смысл?

— Известный американский социолог Бэлл объяснил когда-то, чем информационно бедное общество отличается от общества, информационно насыщенного: в бедном сумма знаний, которую приобретал ученик, обеспечивала ему бездельное существование на протяжении десятков лет. Кстати, требованием «Великой Дидактики» Яна Коменского было: с одинаковым успехом для будущей жизни учить всех всему, независимо от пола, принадлежности к роду, имущественного состояния и т.д.

За последние десятилетия ситуация изменилась кардинально: человек обучаемый стал более востребованным и ценным, чем человек одинож-

ды обученный. В информационно насыщенном и развивающемся обществе объем полученных в школе знаний, равно как освоенных там умений, обеспечивают — с точки зрения успеха в жизни — минимум. Если в начале прошлого века рабочий за-

водов Форда, обученный ограниченному числу операций на конвейере, мог этим заниматься всю свою трудовую жизнь, то сегодня технологии могут меняться каждые три-четыре года. И если человек не умеет пересучиваться, найти место на рынке труда ему будет очень и очень трудно.

Мне довелось участвовать в семинаре по проблемам тестирования. Проводивший его коллега рассказал, как он, математик по образованию, будучи аспирантом Принстона, решил поработать в фирме, где требовался программист. Перед ним положили двухсотстраничный том и спросили, готов ли он к работе с этим материалом. Пролитав том, страницы он ответил, извинившись, что будет готов через неделю. Каково же было его удивление, когда ему сказали, что он принят на работу.

— Как вы это объясняете?

— Современного работодателя интересуют не знания потенциального сотрудника, в частности не качество подготовки в Принстонском университете, оно известно всем, — а как быстро он может освоить и применить новую информацию, способы и методы работы.

Общепринятого понятия компетентности пока нет. Мы ис-

ходили из того, что это готовность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях. Причем два человека могут одинаково успешно решать одну и ту же проблему, используя совершенно разные средства и способы действий, и одно умение может компенсировать отсутствие другого. В то же время одни и те же умения и способности не гарантируют одинаково успешный результат. Например, двум россиянам надо договориться с иностранцем: один знает 50 слов, другой две тысячи, но первого иностранец почему-то понимает, а второго — нет! Ясно, что в данном случае успех обеспечивает не только и не столько лексический запас, а та самая компетентность, включающая еще и умение вступать в общение с собеседником, актерские и иные способности. Иными словами, компетентность определяется не объемом усвоенного в процессе учебы предметного материала — она некий «продукт» образования вне учебного материала, с ним напрямую не связанный.

У нас одним из ведущих нормативов остается умение быстро читать текст, как правило, литературный. Знаковая картинка российской школы — учительница рядом с первоклассником с секундомером подсчитывает, сколько знаков он вычитал в минуту, к тому же в учебном, специально подготовленном тексте. А в повседневной жизни нам приходится читать и понимать тексты расписаний, инструкций, анкет, графиков, схем. Вот в них-то умеем ли мы разбираться?

И тот же вопрос: умеет ли выпускник базовой школы, заучивая законы, правила и формулы, решать с их помощью проблемы взаимодействия человека с окружающим миром.

— Что показал анализ, проведенный вашей группой?

— Для начала мы решили проверить, являются ли опасения людей, не признавших результаты PISA, основательными. Для этого мы еще раз перевели тексты заданий с оригинала на русский язык. Например, в одном из них две девочки обсуждают, можно или нельзя рисовать на стенах не разрешенные рисунки или текст. В письмах в редакцию газеты одна пишет, что она «за», — ведь у нее никто не спрашивает, какая реклама висит у нее перед окном. Поэтому если ее друзья хотят, то пусть рисуют. А вторая девочка придерживается противоположного мнения.

— В чем же вопрос?

— В том-то и дело, что вопросов много, но ни в одном не спрашивается, можно ли рисовать на стенах, интересуется лишь, как ребята работают с текстом, кто лучше аргументирует свою точку зрения. На этом и проверяется грамотность чтения — умение понимать текст, ставить вопросы к нему, сопоставлять, кто и что утверждает, из какой позиции исходит. А наши школьники, замечательно обсуждая, можно ли рисовать на стенах, на вопросы... вообще не отвечали. Они ведь, нашенские тинэйджеры,

тем и отличаются, что на вопросы не отвечают. Впрочем, это свойственно и взрослым, в том числе и многим ответственным руководителям.

А теперь скажите, надо ли менять задачу, если наш школьник не знает, что такое граффити, хотя в сноске к заданию это разъясняется? Кстати, когда в одном из параллельных классов «продвинутой» школы мы предложили ученикам неадаптированные задания PISA, а в другом — адаптированные под наши условия, различия в результатах оказались статистически незначимыми.

Хотя были и отдельные задачи, которые следовало поменять. Мы их адаптировали, потренировали детей и провели тестирование в московских элитных школах, где результаты PISA были выше среднего по стране в разы. И с удивлением обнаружили, что результат хоть и стал лучше, но ненамного. Выходит, и в международном исследовании мы поднялись бы с 27-го на 25-е место, то есть качественного изменения не произошло бы.

Так или иначе, хотя задания программы PISA и предусматривают пять уровней сложности, во многом они действительно непривычны для наших школьников. Потому что ребята приучены решать учебные, специально приготовленные задачи, с повседневной жизнью, как правило, не связанные. Тест PISA — это даже не задача, а некий материал, информация, в которой надо разобраться для решения задачи. Причем вопросов в одном и том же тесте много, они предусматривают знание и мате-



матики, и естественных наук в применении к конкретной ситуации, а какие-то еще и сопровождают разные ответы, из них нужно выбрать какой-либо вариант и обосновать свой выбор.

Мы стали анализировать не то, как решаются задачи, — это еще ни о чем не говорит, — а почему одни решаются, а другие нет. Взяли по каждому вопросу среднее значение по всем странам и сравнили с показателями российских школьников, затем проверили задачи, решения которых нашими школьниками разительно отличаются от среднемировых. Даже не задачи, а вопросы к ним: по каждому вопросу брали средний мировой уровень и отклонения от него у российских школьников, причем они могли быть как со знаком плюс, так и минус.

Этот анализ дал поразительные результаты. Я как учитель, который 25 лет входил в класс, всю жизнь был уверен, что наши ребята не умеют читать. И классический учительский вопрос: прочти задачу еще раз — это мой вопрос, это вопрос нормальных педагогов, которые не относят себя к консерваторам. Но только теперь я понял, что наши школьники читают не хуже и не лучше, чем западные сверстники, а просто по-другому.

— В чем это проявляется?

— Если вопрос требует обсуждения и размышления по поводу идеи и замысла литературного произведения, наши отвечают замечательно, существенно лучше зарубежных сверстников. Если же нужно выделить детали произведения, например, — вспомнить, на какой стене висит ружье, которое должно выстрелить, — то на такие вопросы наши не отвечают вообще. Они же любой рассказ, повесть, роман читают иначе, чем зарубежные тинэйджеры. И тогда понятно, почему их устраивает пересказ «Войны и мира» на двадцати страницах, почему можно написать по нему хорошее сочинение, ограничившись просмотром фильма Сергея Бондарчука: мы обсуждаем нечто как бы поверх романа, а не сам роман.

Обратная картина в естественных науках. Если в задаче нужно получить точный формализованный ответ, например: какова была средняя скорость автомобиля, то наш школьник превосходит всех. Но вопрос, увеличивается скорость или уменьшается, ставит его в тупик, он просто не понимает, о чем его спрашивают. Такой результат достигнут благодаря высокому, даже высочайшему — говорю без иронии — мастерству советских методистов.

Если помните, к концу 60-х годов прошлого века объем знаний, который должен был усвоить наш школьник, увеличился настолько, что справиться с ним стало невозможно. И методисты научились столь виртуозно его препарировать и отжимать, что ученик перестал понимать, почему он, не учитывая хотя бы одного из условий в задаче, ее неправильно решает. В итоге вместо учебы для жизни стала преобладать учеба для аттестата.

Далее пошли в ход санитарно-гигиенические нормы, якобы ограждавшие ребенка от умственных перегрузок. Если американский учебник — это том в 500 страниц, то наш таким быть не должен хотя бы потому, что ребенок не может таскать с собой в школу тяжелые книги. Казалось бы, произведите учебников в два раза больше, чтобы иметь один экземпляр в школе, а другой дома. Но мы на это не пошли, скорее всего об этом даже не думали, и стали бороться за вес учебника, чтобы из него ушло все «лишнее». Парадокс же в том, что ученик, избав-

ленный от «лишних», или «сопровождающих», знаний, не понимает, как и почему выводится тот или иной закон, правило, формула.

— Но ведь наша школа всегда гордилась тем, что дает фундаментальную подготовку.

— Вот-вот, только фундаментальность мы путаем с академичностью, и потому наш ученик должен уметь защищать свой проект так же, как соискатель степени доктора наук на ученом совете. Мы взяли ее, назвав фундаментальностью, но еще путая ее с объемом и полнотой знаний. Да фундаментальность — это научная глубина и точность в объяснении явления, причем учебный предмет не может быть калькой предмета научного (из чего не следует, что школьник должен уметь все явления объяснять фундаментально).

Таков первый, как мы говорим, образовательный дефицит, выявленный нами у наших школьников. Второй оказался предопределен взаимной изоляцией учебных предметов. Хотя смысл интеграции не в смешивании знаний из разных наук, а в общих подходах, свойственных всем естественным наукам. Наш же ученик получает знания отдельно по каждому предмету. И потому в тестовой задаче пытается понять, откуда она, из химии или физики, и тут же начинает вспоминать соответствующую формулу или закон.

В тестах 2000 года была замечательная задача, называлась «Озон», но обсуждалась в ней не естественнонаучная, а, скорее, экологическая проблема жизни человека на Земле. Наши школьники ни к одному вопросу этой задачи практически не приступали, так как к химии она отношения не имела, хотя рисунок, ее иллюстрирующий, был выполнен с использованием химических символов. Но эта задача не решалась с применением формулы, она вообще была не «про химию», и это ставило подростков в тупик.

— Даже в элитных школах?

— И в элитных тоже. Дело в том, что есть два способа решения. У меня случилось великое счастье: я впервые получил тетради с заданиями PISA накануне отпуска и благодаря этому мог решать эти задачки даже на пляже, ни на что не отвлекаясь. При этом я — человек с высшим образованием, давно работаю в школе, стало быть, просто обязан был решить их все. Постепенно вместе со мной этим же стала заниматься жена, она, как и я, учитель, потом тем же увлеклись и другие отдыхающие. А потом меня (а я — типичный продукт советской школы) заинтересовало, как я решаю задачи, укладываясь во все нормативы. То есть если школьнику на все про все отводится два часа, то я должен не просто в них уложиться, но и решать в той же последовательности, как мой ученик, ведь я же его так в школе и учил. И если он должен решать, как я, то и я — как он.

Выбрав тесты по математике и естественным наукам (что мне ближе), я справлялся с ними быстро за счет колоссального запаса опыта и наработанных клише, причем мне очень редко приходят в голову простые решения. А там была задача, где в стеклянную коробку бросают белые и черные шары: объем коробки увеличивается во столько-то раз — как меняется соотношение шаров? То есть нормальная задача на геометрическую прогрессию. Так я ее быстро, как прогрессию, и решил. Но мне невдомек было, что эти шарики проще пересчитать, ведь там их всего 15. И четвероклассник, ничего не зная о геометрической прогрессии, ре-

шил бы эту задачу еще быстрее меня, при этом математически корректно.

Наконец, третья причина неудач наших подростков: вся наша учеба не имеет никакого отношения к жизни за пределами школы. В той же за-

даче про озон предлагалось объяснить своему дяде, экономисту, что такое озон. Результат наших школьников — ноль.

Изменив в ней всего одно слово, мы попросили учеников объяснить учителю химии, что такое озон. Ответили 99 процентов! Но спрашивается, часто ли обычному человеку приходится в повседневной жизни кому бы то ни было объяснять, что такое озон? Часто ли папа, гуляя с ребенком и даже обсуждая с ним экологические проблемы, вспоминает об основном слое атмосферы и о его разрушении? И ведь оторванность от жизни присуща практически всем учебным предметам.

— Простите, но то, что подлинная жизнь — вне класса, известно давно.

— Вот именно. Но для меня это, как ни странно, стало основным выводом из анализа результатов программы PISA: то, что происходит в российской школе, никакого отношения к тому, что происходит за ее стенами, не имеет. Или это разные жизни.

— А если вычленим результаты элитных школ или успешных стран: у них что, всё по-другому? Скажем, предметы не изолированы?

— Ответ вытекает из анализа наших учебников: они не формируют умения выбирать и подбирать нужную информацию. Почему сегодня большинство учителей иностранного языка, скажем английского, предпочитают оригинальные учебники, например оксфордские или кембриджские? Я не обсуждаю, лучше они или хуже, но бросается в глаза, что объемы избыточных текстов в них просто сумасшедшие. Для чего? В расчете на любознательных учеников, на тех, кого интересует дополнительный материал? И это тоже один из аспектов программы: умеет ли ребенок в предлагаемой информации найти то, что ему нужно. Умеет ли вернуться к условию задачи столько раз, сколько необходимо для ее решения?

Причем мотивация учения должна быть заложена в материале: он должен быть знаком школьнику и заинтересовать его. Но вот недавно меня пригласили оценить электронную образовательную программу, в которой, в частности, объясняется, как записывается звук: игла попадает в желоб хлорвинилового пластинки. Ответьте, где нынешний подросток видел иглу и такую пластинку и как он должен это вообразить. А речь-то идет всего лишь о записи звука — в учебнике 21-го века!

Была в тесте задача по физике, которую мы не могли решить на пару с доктором наук по математике, причем нам — продуктам советской школы, которую мы, признаюсь, любим, — было абсолютно не стыдно. Надо было по графику определить,

где в определенный момент окажется мотоциклист, а мы оба никак не могли сообразить, что в условия задачи входит и то, что на повороте он сбрасывает скорость. Этого в задаче сказано не было. А скажите, разве школьник в деревне или городе не знает,

что на поворотах сбрасывают скорость? Он-то, конечно, знает, но в голову ни мне, ни коллеге это не пришло. А на уроке это должно быть предметом педагогического процесса, взаимодействия с учениками.

— Что же последовало в результате вашего анализа?

— Свои выводы мы изложили в развернутом отчете, после чего, как ни странно, произошло многое. По инициативе министерства было проведено слушание в Российском совете по развитию образования, где обсуждались итоги реализации нашего проекта. В обсуждении участвовали, наряду с министром, и другие сотрудники, в том числе из Академии образования, от которых зависит, будут ли инициированы те или иные изменения. Приглашены были и учителя. Были публикации в прессе, с которыми можно познакомиться в Интернете, вышло несколько книг.

К сожалению, кардинальных изменений до сих пор не последовало. А вот в Германии, которую 15-е место из 15 европейских стран в 2000 году шокировало, произошла фактически реформа системы образования, и спустя всего три года она поднялась в середу тех же стран. То же самое произошло

в Польше, которая по результатам первого тестирования была рядом с Россией, а по предварительным результатам 2003 года поднялась на 15 пунктов. На подобные изменения пошли и в США, которые устойчиво располагаются в средней группе.

Сейчас мы анализируем результаты 2003 года: нам надо подтвердить свою, хотя предварительно доказанную, но пока еще рабочую гипотезу, сравнивая результаты второго исследования с первоначальными выводами. Кроме того, наши коллеги из Центра оценки качества образования занялись приспособлением заданий тестирования 2006 года к нашим условиям. А мы разработали новые — мы называем их модельными — задачи, которые проверяем в десяти школах. Такие задачи могут стать образцами, прототипами для учебников нового типа, которые должны состоять из перечня решений разных, причем реальных, проблем, а потому он и написан должен быть по-новому.

Наша гипотеза состоит в том, что нам пора отказаться от учебников, в которых автор вначале нечто излагает, потом показывает, как решить, а потом проверяет. Мы считаем (и это доказывает практика современных образовательных технологий), что предпочтительнее проектный способ обучения, в котором материал подается принципиально иначе. Как минимум в иной последовательности: сначала прорисовка проблемы, затем те или иные предметные средства, с помощью которых эти проблемы могут быть решены.



— Но и новые авторы по-прежнему будут писать учебники, каждый из которых будет посвящен одному учебному предмету?

— Конечно, потому что не надо сразу все рушить. Составляя новые типы задач, мы проверили, как к решению их подойдут учителя и ученики десяти разных школ. И хотя мы предполагаем проверять знания по естественнонаучным дисциплинам и математике, обществознанию и филологии, каждая задача будет ориентирована на решение той или иной проблемы. Например, все изучение математической статистики построено на решении двух-трех таких задач. А вместо того, чтобы рассказывать школьникам о гражданском, уголовном и еще каком-либо праве, мы предложили им на одном примере разобрать, как с применением тех или иных законодательных актов и нормативов решается конкретная юридическая ситуация.

Акцент в тестировании 2006 года будет сделан на решении проблем. А из нашего анализа следует, что школьники не решают тест как проблему. В одной очень хорошей московской школе, я сказал бы элитной не для элиты, после того, как дети ответили на тесты PISA, мы брали у них интервью: проводили так называемые фокус-группы, спрашивая, как они решали эти тесты. Все ответили, что шли от первого к последнему вопросу, и только одна девочка призналась, что решала в обратной последовательности — начинала с последней задачи и возвращалась к первой. А это значило, что она то ли догадалась, то ли уже была научена элементарному, в общем-то, принципу: сначала проглядеть все задачи и быстро решить самые легкие, над которыми почти не надо думать, и лишь затем, когда время не подгоняет, перейти к более сложным.

В нашей школе этому не учат. При этом я не знаю, что важнее: знать ту или иную теорему или уметь найти рациональную последовательность в решении контрольных задач. Но твердо уверен, что в жизни подход к решению задач как проблеме существенно важнее, чем умение выводить уравнение колебания струны. Когда я учил этому своих выпускников, то спустя три года, когда мне вновь предстояло войти в 11-й класс, сам заново осваивал это уравнение. Я могу его написать, могу, применяя его, решать задачи, но не помню, как его вывести. И ничего страшного в этом не вижу.

— Хорошо, будут новые учебники, новые учебные материалы. Но ведь с ними должны работать готовые к ним учителя — тоже новые?

— Отличный вопрос! А ответ такой. Я глубоко убежден, что стандарты и программы пишутся для авторов учебников, по которым должны работать учителя. Если все учителя массовой школы будут обсуждать программу и решать проблемы, то у нас никогда не будет массовой школы. Обычный учитель, который задаст себе вопрос, зачем это нужно, через пять-шесть лет окажется вне школы — станет разработчиком программ и автором учебника. Я не хочу принизить учителя, я преклоняюсь перед ним, но быть разработчиком — уже другая профессия! А потому единственное, что должно заботить учителя, — как максимально интересно для учеников работать с новым учебным материалом, достичь требуемых результатов.

— Одним из таких результатов должно быть формирование умения решать проблемы?

— Да, хотя на самом деле этих проблем много. Если говорить о современной дидактике, то так называемые умения принято делить на три группы. Это предметные умения, которые у нас всегда стави-

лись во главу угла, интеллектуальные умения и общие умения. Интеллектуальные умения — это то, о чем мы с вами, собственно, и говорили, это мыслительные инструменты и способы, которые помогают нам жить. А что касается общих умений, то кроме умения читать и писать, существует еще и много других, и советская школа с этим справлялась замечательно. Это то, что Макаренко называл советской привычкой, а на Западе сегодня называют скрытым учебным планом. В этом аспекте советская школа была максимально эффективна: на выходе из школы молодой человек уже знал, что существует парторганизация, и она главнее директора. А если ты не можешь учиться, то можешь достичь успехов в комсомоле и т.п. Яркий пример — фильм «Доживем до понедельника», где четко сказано: в сочинениях надо писать не то, что думаешь, а то, что требуется. И все мы это знали.

— И эти знания помогали людям быть успешными в обществе?

— Совершенно верно. Сегодня же требуется формирование других привычек, например стремления к использованию интерактивных технологий, и если помочь учителю освоить такие материалы, они его увлекут настолько, что он подсядет на это, как на иглу.

— Это более свойственно молодым учителям?

— Хорошего учителя можно образовывать в любом возрасте. Моя практика как руководителя школы показывает: если дать хороший веселый учебник и создать в классе нормальную обстановку учителю, который всю жизнь работал по старому учебнику, то он справится. В советские годы во всех школах с углубленным изучением иностранного языка учителя работали по одним учебникам, в лучшем случае по Бонку. За последние годы все перешли на учебники оксфордские и кембриджские — и ничего.

— Допустим, мы опять поговорим и, выпустив пар, все спустим на тормозах. Чем нам это грозит?

— Это, наверное, самый важный вопрос. И отвечать на него надо не образовательному ведомству. Это зависит от согласованного решения всего нашего общества. Прежде всего, мы к чему стремимся? Собираемся ли мы интегрироваться в мировое сообщество или опять строить китайскую стену, или сталинскую — кому как нравится? Если мы выбираем первое направление, то надо готовиться к тому, что в России будут работать выпускники Гарварда, а наши ездить на работу в Кельн и возвращаться обратно. Что человек, получивший степень бакалавра в Екатеринбурге, затем будет заканчивать Сорбонну. В этом случае нам надо понять, как менять школу, причем не только среднюю, но и профессиональную, и высшую.

Я сказал бы, что это вопрос о стандарте, понимаемом в расширительном смысле, а стандарт — это общественный договор: как договоримся, так и сделаем, а кому не нравится, может учиться в Лондоне или в Китае. Но для этого необходима общенациональная дискуссия, свободная пресса, демократия без дополнительных определений. Между прочим, история показывает, где именно спустя какое-то время оказываются изолированные общества. А кто-то из великих сказал, что человек, не изучающий историю, обречен на вечное детство. Взрослеть начнем когда-нибудь?

Беседу записала
Марина Салазкина.
Фото Вл. Воронова