

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 80

DOI 10.17223/19986645/30/13

А.В. Петров

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК НОВАЯ ЦЕЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК ТОЧНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТА

В статье предлагается ряд идей, которые обосновывают интерпретацию эстетического отношения как действия, непосредственно выражающего и порождающего гибкость сознания, и приводится описание изменений, которые должны произойти в образовании для того, чтобы обеспечить достижение этой цели.

Ключевые слова: цель, качество жизни, личное время, эстетическое отношение, гибкость, парадигма образования, модуль.

Две цитаты, приведенные ниже, – это тезисы, которые задают необходимый аспект изучения целей литературного образования. В первой из них указывается на ключевую способность, востребованную в современном мире. Во второй цитате эту способность можно увидеть в ее непосредственном выражении.

Первая цитата. «Чем быстрее мир движется вперед, тем чаще и чаще организации говорят о насущной потребности в людях, умеющих творчески мыслить, строить отношения и работать в коллективе, то есть в гибких и способных быстро адаптироваться сотрудниках. И повсюду слышится одно и то же: таких людей практически невозможно найти» (сэр Кен Робинсон) [1. С. 17].

Вторая цитата. «Литература мне в последнее время поднимает самооценку. Мне почему-то кажется, что я говорю такие умные вещи и что я уже такая взрослая! А что же изменилось в нашей работе? Понятно, что вид работы изменился, а что вместе с ним? Наверное, с позиционированием мы стали до всего доходить сами: до морали, мыслей автора. Хотя, может, я и переоцениваю нашу работу. Но у меня всегда создается впечатление, что все мы – маленькие гении!» (Мария Дегтяренко, ученица 6-го класса)

В статье мы будем рассматривать цель как предмет стремлений, который принципиально выносится за границы образования – за границы привычного круга вопросов литературоведения и даже филологии в целом. Нужно по-настоящему отвлечься от знакомого нам содержания, оставить изучаемые дисциплины позади и увидеть результат, который А. Эйнштейн назвал образованием («Образование – это то, что остается после того, когда забываешь все, чему учили в школе»), а мы будем называть качеством жизни.

Такой подход к результату предполагает, что обучающийся выбирает образование не ради него самого, а ради влияния, которое образование будет оказывать на его жизнь. В контексте афоризма Эйнштейна мы можем выразиться еще точнее: ради влияния, которое обучающийся сможет оказывать на

свою жизнь только сам – после того, как он «забудет все, чему его учили». Под забвением не обязательно подразумевать стирание знаний из памяти, достаточно рассматривать знания, умения, навыки не сами по себе, как нечто наличное, а функционально – они нужны нам для того, чтобы обеспечивать и повышать качество жизни.

Понятие о качестве жизни помогает различить две парадигмы образования. В настоящее время хорошо описана традиционная парадигма: образование есть способ адаптации человека к внешним (социальным и государственным) требованиям (см. [2]). Новая парадигма предполагает выстраивать образование как услугу. Проблема заключается в том, что понимание образования допускает парадоксальное видение «насилованной услуги»: преподаватель «помогает» обучающемуся, заставляя его добиваться определенных результатов: считается, что обучающийся лишь по прошествии времени осознает всю пользу полученных знаний.

Наша гипотеза такова: выбор качества жизни в роли цели поможет преодолеть традиционную установку «требовать ради будущего». В рамках данной статьи мы постараемся объяснить, в чем заключается продуктивность образования, в котором от обучающегося ничего не требуют.

Сначала нужно вспомнить, что качество жизни включает в себя много различных показателей, однако все они делятся на «внешние» (такие, как продолжительность жизни, ВВП на душу населения и др.) и «внутренние» (такие, как чувство удовлетворенности или ощущение счастья). Мы не случайно избегаем терминов «объективные» и «субъективные» показатели. С индивидуальной точки зрения внешние показатели говорят об окружающей среде и обстоятельствах, а внутренние – о самоощущении.

Мировой опыт измерений качества жизни приводит к одному выводу: между внешними и внутренними проявлениями качества жизни нет жесткой зависимости. Например, попытка соотнести уровень доходов с представлениями о благополучии в какой-то момент обнаруживает отсутствие корреляций: уровень жизни населения продолжает расти, но при этом уровень самоощущения практически не меняется (см. об этом [3. С. 115]). По мере роста благосостояния общества количество внутренних показателей качества жизни увеличивается – не столько потому, что институтам изучения общества интересно заглянуть во внутренний мир человека и точнее измерить уровень его счастья, а потому, что развитие все чаще проявляется в творческом (созидательном) отношении каждого человека к его собственной жизни. Иными словами, качество жизни при определенном уровне внешних условий становится предметом сугубо внутренним: удовлетворенность от жизни повышается по мере усиления созидательной активности.

Таким образом, можно утверждать, что в современном мире оценивание качества жизни перетекает в новую фазу – оно повышается по мере того, как совершенствуется способность человека порождать, замечать и использовать тонкие различия (многомерность) своего собственного сознания и своей собственной психики. Творческая активность, высокая самооценка, ощущение независимости, переживание успешности, уверенность в себе – все это показатели, которые отражают представление современных людей о качестве жизни.

Если взять развитие в качестве ключевого параметра, то можно увидеть следующую картину. В традиционной парадигме образования планомерно реализуется наукоцентричный подход к адаптации молодых людей. При таком подходе все значимые достижения науки суммируются, образуя целевой горизонт общенаучной подготовки, которая в самых значимых параметрах совпадает с профессиональной подготовкой. Поскольку наука развивается специализациями, весь процесс адаптации разделяется на сегменты дисциплин, одни из которых создаются в рамках профессионально-практической ориентации, другие – в рамках научно-теоретической. Следствиями такой парадигмы обучения становятся несколько различных процессов, которые снижают эффективность образования:

- то, как учебные дисциплины связываются между собой, не имеет никакого отношения к тому, как связываются между собой действия человека, решающего профессиональные задачи;
- требования образования формулируются по отношению к уровню научных достижений и не имеют никакого отношения к потребностям разных людей;
- результаты образования планируются заранее и не могут варьироваться по отношению к одной и той же группе обучающихся;
- количество требований, предъявляемых студентам для исполнения, постоянно увеличивается;
- вместе с ростом количества требований увеличивается и количество ограничений;
- возможности изменения интересов и приоритетов по мере приближения к концу обучения сокращаются.

Общая семантика такой парадигмы выливается в совершенно очевидный тезис: образование – это то, что обучающийся должен кому-то еще: обществу или государству. Антропологический ракурс проблемы заключается в том, что старая парадигма образования востребуется все меньше и меньше. Социальный ракурс проблемы выглядит несколько иначе: внутри образования задается жесткая связь науки и профессии, в то время как на фоне размывания границ между профессиями в трудовой деятельности все больше востребуются личные качества и способности конкретных людей.

Самым значимым ракурсом проблемы является синдром образовательных ограничений. Уже давно очевидно, что содержание научного образования отражает далеко не лучшую сторону научного прогресса: специализация повышает вероятность научных открытий за счет сужения предмета исследования. Как следствие – большое количество изучаемых дисциплин, каждая из которых являет собой «специализацию» какого-либо научного направления. В высшем образовании студенты проходят несколько стадий специализации: сначала они выбирают область и направление исследования, а в рамках первого ограничения сужают поле исследования до какой-либо конкретной темы. Благодаря такому подходу даже те, кто не выбирает карьеру ученого, начинают обучаться научно-исследовательской деятельности еще до того, как они достигают уровня общенаучной грамотности. Поэтому их специализацию можно представить (по аналогии со световым конусом событий) как внутренний сегмент конуса образования (рис. 1).

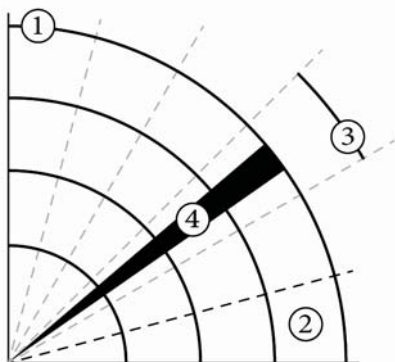


Рис. 1. 1 – горизонт профессиональной подготовки; 2 – сектор конкретной дисциплины; 3 – горизонт научной подготовки; 4 – сектор научных исследований студента

Традиционная парадигма образования продуцирует следствия, условия и результаты, которые можно обозначить как синдром ограничений.

1. Различия в содержании научного знания первичны, поэтому первичны ограничения.

2. Выбор студента – это выбор ограничений («специализация» есть предметное и тематическое сужение). Выбрать еще раз означает потерю времени в одном «месте» и его недостаток в другом. Чем ближе к концу обучения, тем труднее пересечь границу, которая отделяет литературоведение от лингвистики, или, например, историю античной литературы от истории русской литературы XX в. Смену специализации можно трактовать как возврат к исходной ситуации выбора, которая с течением времени отодвигается все дальше в прошлое. Чем позднее меняется специализация, тем меньше времени остается на выполнение требуемого объема исследований.

С течением времени выбор становится все более и более необратимым в частности: все труднее менять не только специализацию, но и тему исследования. Когда тема исследования превращается в тему квалификационной работы, выбор становится практически необратимым. Определить тренд образовательной системы можно по факту выбора этой темы: чем раньше он происходит, тем интенсивнее система продуцирует ограничения. Тему квалификационной работы, которая разрабатывалась в течение нескольких лет, можно скорректировать (уточнить), но выбор новой темы становится практически невозможным.

3. Требования, которые предъявляются к уровням знаний, умений и способностей студентов, в действительности описывают горизонты достижений науки, поэтому количество требований выверяется в проекции на содержание изучаемых дисциплин (предметов) и слабо проецируется на личное время, которое каждый конкретный студент сможет потратить на то, чтобы этим требованиям соответствовать. В качестве примера можно привести требования, сформулированные для ООП магистратуры по направлению «Филология», недавно разработанной в Томском государственном университете. Паспорта компетенций включают в себя более 500 требований. Простые подсчеты показывают, что равномерное распределение результатов во времени приводит к тому, что магистрантам придется тратить на достижение каждого из

500 требований не более девяти часов (один учебный день) и на следующий день переходить к освоению следующего результата. К прежнему результату вернуться уже нельзя – нет времени. Каждые девять часов мы должны добиваться какого-то достижения и переходить к следующему.

4. Разграничение результатов – это способ создания карты полного образования.

5. Полная карта образования возможна только в том случае, если все результаты известны (запланированы) заранее. Чем полнее и чем аналитически подробнее мы передаем содержание образования, тем больше создается программ учебных дисциплин и планов, которые практически не поддаются ни переупорядочиванию, ни транспонированию.

Теперь представим картину изменений, которые порождаются целью, лежащей за границами образования. Во-первых, когда целью становится качество жизни, начинают главенствовать потребности и запросы студентов, в отношении которых можно утверждать лишь одно: в процессе обучения они будут изменяться. И это хорошо. Во-вторых, понятие о качественных отличиях (хорошо – лучше – еще лучше) возникает только по мере того, как накапливаются видимые и конкретно выраженные изменения. В-третьих, все люди разные и учатся по-разному, поэтому частотность изменений, помноженная на разнообразие потребностей, дает картину непредсказуемого будущего.

Уже на стадии осмысления цели становится понятным, что жесткое планирование образования является попросту неадекватным. При этом вопрос о том, что может быть известно заранее, и вопрос о том, на что ориентироваться в моделировании образования, остается ключевым: в сфере услуг по-новому оформляется граница, на которой происходит встреча преподавателя и студента.

В общих чертах понятно, что образование, ориентированное на запросы людей, должно поддерживать себя в состоянии готовности: весь запас накопленных в науке знаний следует рассматривать как ресурс. Все, что известно преподавателю, как и все, что известно в науке, представляет собой готовое знание, которое вводится в образовательный процесс ситуативно – только тогда, когда в нем возникает потребность. Полная готовность к решению сложных задач с большим количеством переменных есть не что иное, как компетентность. А компетентность повышается не только по мере накопления ресурсов (ретроспективно), но и в упреждающих действиях, которые способствуют снижению случайности будущих образовательных событий.

Таким образом, вторая сторона готовности должна выражаться в прогнозах. По сути, речь идет о способах обеспечения производительности обучения. В романе Элияху Голдратта «Цель» один из героев, Иона, определяет производительность так: «...это действие, направленное на приближение фирмы к ее цели. Действие, приближающее фирму к ее цели, является производительным. Действие, не приближающее фирму к достижению ее цели, не является производительным» [4. С. 50]. На этапе готовности наиболее производительным действием является разработка предложений, каждое из которых должно отвечать на вопрос: как будет обеспечиваться образовательная поддержка студента на пути к достижению цели?

Если представить готовность в потоке времени, то это состояние должно поддерживаться на одном и том же высоком уровне. Стратегически это значит, что любое изменение запросов должно удовлетворяться, и именно поэтому в образовании следует повышать количество предложений: это единственный способ управлять изменениями в оптимальных организационных формах. Отсюда вывод: взамен требований в сфере услуг ключевым выражением готовности является система предложений, каждое из которых обусловлено видением пути достижения цели. Необходимое разнообразие предложений обеспечивается представлениями о качестве жизни. Хорошо известно, что качество жизни – это не монолитное явление. Разнообразие его проявлений сможет обеспечить необходимую дифференциацию способов деятельности, которые, в свою очередь, помогут разделить образовательную программу на модули. Благодаря концепции потребностей, разработанной еще А. Маслоу, всю сферу образовательной программы можно представить как личное время, которое студент согласен потратить на *доход, принадлежность, признание* и *личное самосовершенствование*. Всего получается четыре модуля, в каждом из которых студент волен провести столько времени, сколько сочтет необходимым для достижения полного удовлетворения своими образовательными результатами.

Для организации образования, следовательно, необходимо ответить на четыре вопроса:

- Как оно поможет обеспечить достойный уровень доходов?
- Как оно поможет стать полноправным членом одной или нескольких социальных групп?
- Как оно поможет добиваться признания и успеха?
- Как оно обеспечит личное совершенствование?

Поскольку прагматические ориентации считаются самыми сильными, рассмотрим стратегическое проектирование образовательного процесса при условии, что большинство студентов выбирает модуль с условным названием «Доходы». Если, по мнению студента, уровень доходов определяет все остальные аспекты качества жизни, то мы имеем дело с корреляциями, которые выстраиваются в одном направлении. Это стереотип нашего времени: многие люди уверены в том, что доходы являются условием всего остального – принадлежности к определенной социальной группе, признания другими людьми и способности к личностному росту.

Наша задача – привести студента к такому «уровню доходов», за которым возникает потребность в новых приоритетах. Как это сделать в учебной деятельности? Одни из известных подходов – сделать так, чтобы студент «зарабатывал» баллы, – видится нам совершенно неэффективным. Баллы позволяют измерять количества, в то время как на пути к достижению цели необходимо измерять качества. В конце концов, речь идет о *качестве* жизни. Поэтому необходимо ясно осознавать, что уровень доходов является условием для начального этапа развития, вся логика которого определяется *смешанной системой измерения*. То, что часто считается объективной зависимостью, представляет собой смешанное измерение «**больше** доходов – **лучше** жизнь», в котором изначально количество ассоциируется с качеством, а затем выстраивается корреляция «чем больше, тем лучше». Очевидно, что точкой от-

счета в смешанной системе является количество. Стратегическая задача образования – привести студентов к таким условиям, где настолько же убедительной станет обратная зависимость – представления о качестве будут определять желаемое количество и другие желаемые качества. Конкретные идеи по поводу того, какие именно «качества» можно получить в литературном образовании, будут высказаны ниже.

Показатели качества проявляются только в том случае, если в образовании, как и в жизни, удастся зафиксировать изменения. Нет изменений, нет и показателей. Изменения требуют наблюдений за временем: вне контекста личного времени показатели качества не имеют смысла. Любой «доход» равен времени, которое тратится на его получение. На низших ступенях качества жизни время, которое тратится на зарабатывание денег, обеспечивает только физическое выживание: чтобы жить, нужно практически все время работать. Постепенно рост доходов обеспечивает безопасность (уверенность в будущем), комфорт, мобильность и т. п. Наше личное время разделяется на усилия, которые мы затрачиваем для дохода, и на качество жизни, которое приносят нам доходы. Когда мы достигаем определенного уровня удовлетворенности, повышение доходов ради большего комфорта теряет смысл: мы уже не готовы тратить больше личного времени на то, что приведет к едва заметным изменениям в качестве жизни, ведь это значило бы жертвовать реальным комфортом ради реальных трудностей.

Совершенно естественным желанием будет обратная зависимость: мы начинаем испытывать потребность в том, чтобы безопасность, комфорт и мобильность распространились также и на работу (получение дохода). Повышение качества жизни открывается нам отнюдь не в однонаправленной зависимости «все больше доходов – все больше комфорта», а в обратной проекции, когда качество жизни выражается в удовлетворенности, которая распространяется (благодаря нашим же стремлениям) на все личное время – и на время досуга, и на время работы.

Существуют все условия для того, что в обучении смоделировать и организовать появление обратной зависимости. С точки зрения личного времени «получение дохода» в обучении есть не что иное, как переживание трудностей. Учиться всегда трудно, но это отнюдь не значит, что обучение должно быть трудным непрерывно на протяжении всего времени, как это бывает на стадии выживания. Если реальные студенты постоянно испытывают стресс, то это значит, что обучение они воспринимают только как усилия, которые, по сути, самоцельны – все личное время тратится на то, чтобы «выжить» (доучиться до следующей сессии, до конца курса, получить диплом). Выбраться из стадии выживания они смогут только тогда, когда в обучении начнут добиваться результатов, которые создадут необходимое время комфорта и удовлетворенности. Подчеркнем – речь идет не о чувстве, а о времени. О реальной длительности. Что это за время?

Любой доход равен времени, которое тратится на его получение, но отдача от дохода всегда равна высвобождаемому времени. Новое качество жизни возникает, когда все меньше личного времени (конкретных усилий) тратится на получение все большего (достаточного) дохода. За счет чего человек может сократить затраты своего собственного личного времени и тем самым

достигнуть желаемого удовлетворения? Только за счет развития своих способностей, которые у каждого человека различны по отношению к одним и тем же обстоятельствам. Кто-то способен легко выдерживать длительные нагрузки, а кто-то – довольствоваться меньшим в большем – что и наблюдается при адекватном отношении к качеству жизни: наши доходы растут, но мы уже давно не стремимся получать все больше и больше, напротив, мы замечаем, что готовы удовлетвориться меньшим.

Таким образом, в рамках самого прагматичного модуля мы можем по-новому наблюдать и описывать задачи по организации способов достижения качества жизни. Во-первых, в обучении необходим этап «выживания», который поглотит все личное время. Во-вторых, необходим этап «разрыва», когда личное время начинает делиться на преодоление трудностей и на высвободившееся время удовлетворения от достигнутых результатов. Как ни странно, реальные деньги можно было бы использовать в качестве измерителя учебных достижений: просто «платежная система» должна включать в себя обратную зависимость. Если допустить, что образование изначально является платным для всех, достижения студентов должны приводить сначала к снижению оплаты, а затем и к тому, что за обучение лучшим студентам начинает платить образовательное учреждение, повышая плату до уровня полного равенства (отдавая лучшим из лучших столько же, сколько обучение стоило каждому из них).

Если обходиться без денег, то показателем достижений должно стать высвобождаемое личное время. Оно будет сигнализировать о том, что в обучении достигнуто необходимое условие: появились периоды досуга (комфорта и благополучия). На третьем этапе свободное время можно направить на развитие способностей, что в предлагаемой модели образования, разделенного на модули, значит только одно – переход в другой модуль. Иными словами, возможность сделать работу (обучение) комфортнее выражается в том, что мы, переходя в другой модуль, учимся совершенствовать наши отношения в группе, учимся повышать успешность, учимся самосовершенствованию.

С точки зрения качества услуг усиление образовательной поддержки есть не что иное, как поддержка перехода студентов из модуля в модуль. Это вторая стратегическая задача нового образования: достичь таких значимых изменений, которые помогут студентам переключиться на новые аспекты качества жизни. При этом – по закону обратной связи – возвращение в «старый» модуль означает не что иное, как возникновение активной позиции. Не будем забывать, что все люди разные и учатся по-разному. Изменения, повлиявшие у одного человека на формирование способности, – это не что иное, как достигнутая возможность помогать тем, кто сосредоточился на каком-то одном аспекте своего образования.

Смена модуля – это по-настоящему образовательное решение, которое преподаватели должны прогнозировать и которому они должны способствовать. Естественно, что при этом мы получим такую карту передвижений студентов по модулям, которая будет похожа на лабиринт. Но это не проблема. Воплотить новую модель образования не трудно, если ведущей учебной деятельностью станет самостоятельная работа студентов: тогда в ее организации возникнет, по крайней мере, реальная необходимость.

Таким образом, этапами в предлагаемой модели обучения становятся изменения позиции студента, которые обеспечиваются переходами из модуля в модуль. Стратегическая задача преподавателя – способствовать освоению новых позиций (новых способностей). Поскольку модули выделяются по различиям в области цели, нет никаких ограничений, которые бы препятствовали многократным переходам студентов из модуля в модуль: изначально все уже связано ценностно-смысловыми отношениями, что уже не раз отмечалось в исследованиях качества жизни: «счастливые люди обладают более высокой самооценкой, чувством контроля, оптимизмом и ощущением цели, обусловленной наличием четких ориентиров» [3. С. 114–115]. Даже если все студенты стартуют в модуле «Доходы», задача обучения – помочь ассоциировать доходы со способностями и привести их к потребности развить свои способности во всех аспектах качества жизни. Любая работа, которая становится любимой, – это практика, в которой соединяются способности (таланты), эмоции (ценностно-смысловые отношения) и созидательная активность (самосовершенствование).

Прогнозируемые следствия новой парадигмы образования можно передать следующими тезисами:

- цель становится источником образовательных инноваций;
- происходит радикальное сокращение количества результатов до количества значимых аспектов цели;
- внимание переключается с зависимости «профессия определяет доход» на зависимость «способности определяют качество жизни»;
- происходит радикальная переориентация с модальности требований на модальность предложений;
- появляются качественные показатели в оценивании результатов;
- появляются возможности нетрадиционного разделения учебного процесса на модули в зависимости от способов достижения цели;
- обеспечивается свободный выбор модулей и свободное перемещение из модуля в модуль на протяжении всего периода обучения.

Общая семантика новой парадигмы образования такова: для обучающегося образование становится средой, в которой он достигает результатов благодаря личной активности. Иными словами, *образование – это то лучшее, что делаешь для самого себя*.

Теперь необходимо все, что сказано о способах обучения применительно к новой цели, связать с особенностями *литературного* образования. В созданной нами модели мы фокусировались на чувстве удовлетворенности жизнью и на способностях. Что в литературном образовании отвечает уровню эмоций (переживаний) и одновременно является способностью? Только одно – эстетическое отношение.

В пирамиде потребностей А. Маслоу эстетическое отношение занимает вершинное положение, что позволяет выдвинуть гипотезу о том, что это отношение достижимо лишь на поздних этапах обучения – тогда, когда обучающиеся переходят к зависимости «способность определяет качество жизни». В повседневной жизни этому уровню соответствует такой этап развития человека, на котором усиливается значение внутренних показателей. В принципе, понятно, что переживание качества жизни выливается в положитель-

ные эмоции, а это значит, что ценность жизни и эмоции – это, по сути, одно и то же. С точки зрения связей между внутренними показателями такого рода отождествление эмоций и ценностей вполне оправданно с точки зрения феноменологии: «<...> ценностные установки и эмоции тождественны друг другу» [5. С. 113]. В традиционной парадигме образования больше распространено допущение о том, что ценности – это свойства объекта. Эта установка (сама по себе тоже ценностная) порождает проблемы в определении цели, поскольку точкой отсчета приходится делать литературу, а не человека. В проекции литературы на человека мы получаем концепцию образования грамотного читателя, что удобно для вычерчивания магистральной линии науки, в которой ученый – это все тот же читатель, достигший требуемого уровня компетентности. Можно также заметить, что эстетическое отношение при таком подходе не ассоциируется со студентом: его эмоции и его ценности не имеют научного значения. Студент должен рассматривать, подобно ученому, эстетическое отношение «ортогонально», как отношение автора к действительности. Наука предлагает ему язык для описания феноменов эстетического отношения, преподаватель – сумму интерпретаций, которые уже накоплены в ходе многолетних исследований.

Получается, что для науки достаточно одной позиции, которая постепенно транслируется в общее среднее образование, откуда удобно получать уже достаточно подготовленных читателей. Собственно говоря, кризис филологического образования можно увидеть как кризис читательской позиции, которая утратила связи с многообразием других жизненно важных позиций, среди которых больше всего востребована позиция автора. Везде, где речь идет о творческой активности, подразумевается ценностно-смысловое отношение автора. Вне этой позиции вряд ли удастся связать эстетическое отношение и созидательные действия одного и того же человека.

Традиционно в литературном образовании читателя обучают ставить между ценностной установкой и реальностью уже готовую (кем-то созданную) форму – художественное произведение, в котором сливаются видение и то, что видится. Однако с точки зрения автора, первичным является творческое напряжение: автор предпринимает попытки перевести внеязыковое сознание (ценностно-смысловые установки) на языки согласия или отрицания, принятия или отталкивания, приближения или отдаления. История, которая появляется в процессе творческого напряжения, есть следствие ценностно-смысловых установок, поэтому мы имеем тексты, в которых, например, отражается восторженный и непреодолимо далекий мир или горестный и непреодолимо близкий мир при наличии одной и той же исходной реальности. По сути, в литературном образовании ценности (эмоции) было бы эффективнее рассматривать как контекст, в котором слова получают для автора свое первичное значение.

При этом становится понятным, что в ценностно-смысловых установках еще нет эстетического отношения, ибо при таком подходе эстетическое следовало бы отождествить с любой эмоцией, а все, что «окрашено» эмоциями, считать эстетическим. Такое отождествление не поможет человеку понять природу эстетического отношения в совершаемых им действиях – оно будет спрятано в доязыковых состояниях. Можно сказать, что эстетическое отноше-

ние открывается на «втором шаге». В ценностно-смысловых установках базовой является связь переживаний с реальностью, в эстетическом отношении базовой является связь между ценностями. Эта связь открывается только автору: по мере привыкания к творческому напряжению автору становится понятным, что ценностно-смысловые отношения текучи: их переходы порождают те самые качественные изменения, которые можно идентифицировать в своем внутреннем мире. Если мы попробуем расписать весь диапазон наших переживаний от крайне негативных до позитивных, мы обнаружим, что некоторые сопоставленные переживания обладают различной длительностью и различаются как *аффекты* и *настроения*. Благодаря различной временной природе, одни переживания протекают на фоне других, но не перетекают в другие. Даже полностью подавленный горем человек способен улыбнуться, и горе (если речь идет не о патологическом переживании) не подавляет всего разнообразия ценностно-смысловых установок. Это разнообразие и есть условие эстетической активности: активное эстетическое отношение есть не что иное, как преобразующая проекция одних ценностей на другие.

Эстетическое отношение является действием в том смысле, что оно выражается в попытке по-новому связать ценности разной временной длительности, разные также и по своему значению (положительные, нейтральные и отрицательные). Эстетическое отношение нуждается в осознании и в языковом выражении, в противном случае мы будем предпринимать попытки привести себя в иное состояние с помощью волевых усилий или же с помощью физических действий. Возбужденный человек может успокоиться, совершив дыхательные упражнения, но тот, кто практикует эстетическое отношение, должен выразить и передать спокойное отношение к состоянию возбуждения, в котором он все еще пребывает. С точки зрения личного времени эстетическое отношение – это время, которое мы сознательно тратим на замедление и гармонизацию переходов от одних ценностно-смысловых отношений к другим. Чувство умиротворения не возникает одномоментно как что-то, одно-временное отчаянию. Мы, образно говоря, «накапливаем» спокойное мирозерцание, за счет чего наше отчаяние становится лишь спорадическими проявлениями на его фоне. Тогда все дело в латеральных (боковых) смещениях внимания. Было бы опрометчиво «бросаться» к умиротворению сразу же – нам, скорее всего, удалось бы усилить отчаяние. Как насчет призыва? «Пора, мой друг, пора! покоя сердце просит...». Можем ли мы преодолеть напряжение, призывая покой? Возможно, сначала мы усилим напряжение, но это уже не то же самое напряжение, которое мы переживаем в отчаянии. В эстетическом отношении главное – тонкие вариации и переходы. Мы призываем покой, вкладывая всю страсть в желание, мы иронизируем по поводу судьбы, мы увещеваем себя, мы погружаемся в раздумья о своих мечтах и, возможно, чуть-чуть подшучиваем над собой. «Давно, усталый раб, замыслил я побег...». В результате рождается лирическое стихотворение.

Очевидно, что эстетическому отношению противоположно желание экономить личное время и решать проблемы быстрыми радикальными или алгоритмизированными способами. При ускоренном подходе в сознании начинает доминировать понятие о форме, поскольку именно за счет формализации возникает экономия времени. Эстетическое отношение реализуется иначе:

любая достигнутая гармония – это согласие, в которое включаются тонкие дополнительные ценностно-смысловые отношения: вместе с покоем автор получает (потому что создает) более сложную ментальную картину мира. А поскольку речь идет не о целенаправленном усложнении, новые картины мира, в определенном смысле, представляют собой «побочный результат» гибкости сознания. Именно поэтому эстетическое отношение является поздним образовательным феноменом: когда гибкость сознания становится условием, которое определяет качество жизни, эстетическое отношение будет практическим выражением гибкости. Из этого можно заключить, что цель литературного образования, ориентированного на качество жизни, – помочь обучающимся развить гибкость сознания.

Литература

1. Робинсон К. Образование против таланта. М.: Манн, Иванов и Фербер: Эксмо, 2013. 336 с.
2. Бойцов Б.В. и др. Модели образования XXI века и качество жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://quality.eup.ru/DOCUM6/modeli-obrazovaniya-hhi-veka-i-kachestvo.htm> (дата обращения: 17.03.2014).
3. Образовательная геодемография России / под ред. М.П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2011. 224 с.
4. Голдратт Э.М., Кокс Д. Цель. Процесс непрерывного улучшения. Цель-2. Дело не в везенье. М.: Максимум: Логос, 2007. 778 с.
5. Эмбри Л. Рефлексивный анализ. Первоначальное введение в феноменологию. М.: Три квадрата, 2005. 224 с.

QUALITY OF LIFE AS A NEW GOAL OF LITERARY EDUCATION: SEARCH FOR ACCURATE INTERPRETATION OF RESULTS.

Tomsk State University Journal of Philology, 2014, 4 (30), pp. 173–185. DOI 10.17223/19986645/30/13
 Petrov Arkady V., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: arkadione@gmail.com

Keywords: goal, quality of life, personal time, aesthetic attitude, flexibility, education paradigm, module.

In this paper, education is considered in terms of a paradigm shift. The paradigm of human adaptation to the external (social and public) requirements refers to the traditional and outdated one. In today's world such education reinforces negative consequences and lowers potentials.

The old paradigm must change by education which positions itself as a service. The purpose of the new education is to improve the quality of students' life. Since the quality of life has internal differences, these differences should be used to divide education into modules. In total four modules are in project. Education in each module includes a way to achieve the goal: education should provide a decent level of income, help to become a full member of one or more social groups, help to achieve recognition and success, provide personal self-improvement.

An example of an educational service is organizing training in the module "Income". First, a basic orientation is shown to bind the amount (income level) and the quality of life (the more the revenue, the better the life). The task is to teach students to connect quality indicators with each other. This problem is considered to be feasible, provided that the students are introduced with the concept of personal time. In terms of personal time improvement of the quality of life takes place in three stages: as survival (all personal time is spent on generating income); as freeing the time of comfort and well-being (time provided for by the growth of income), and as the formation of a feedback when the idea of the quality of life begins to expand and be transferred to all personal time. The key to the new education is the third stage, when it is possible to leave the idea "profession determines income" and come to the understanding of the dependency "abilities determine the quality of life." The essence of the service in the new education is to help students move on to other modules and to develop various abili-

ties (social interaction, social and personal acceptance, self-improvement). Changing the module is truly an educational solution that teachers should support.

The goal of literary education is formulated in the context of the proposed service model. It is postulated that aesthetic attitude corresponds to the quality of life. The access to aesthetic attitudes opens at the third stage of education when empirical relationship shows between the abilities and the quality of life. Aesthetic attitude is considered as an ability, and a particular expression of aesthetic attitudes in students' actions is assumed. It is argued that the aesthetic attitude is the ability to mediate and transform one's emotions, feelings and experiences. It is concluded that the purpose of literary consciousness is promoting the flexibility of consciousness.

References

1. Robinson K. *Obrazovanie protiv talanta* [Education against talent]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, Eksmo Publ., 2013. 336 p.
2. Boytsov B.V. et al. *Modeli obrazovaniya XXI veka i kachestvo zhizni* [Models of the 21st-century education and quality of life]. Available at: <http://quality.eup.ru/DOCUM6/modeli-obrazovaniya-hhi-veka-i-kachestvo.htm>. (Accessed: 17th March 2014).
3. Karpenko M.P. (ed.) *Obrazovatel'naya geodemografiya Rossii* [Educational geodemography of Russia]. Moscow: MUH Publ., 2011. 224 p.
4. Goldratt E.M., Cox J. *Tsel'. Protsess nepreryvnogo uluchsheniya. Tsel'-2. Delo ne v vezen'e* [The goal: a process of ongoing improvement. Goal 2. It is not about luck]. Translated from English. Moscow: Maksimum, Logos Publ., 2007. 778 p.
5. Embree L. *Refleksivnyy analiz. Pervonachal'noe vvedenie v fenomenologiyu* [Reflective analysis. A first introduction into phenomenological investigation]. Translated from English. Moscow: Tri kvadrata Publ., 2005. 224 p.