

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НЕГРАМОТНОСТЬ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Николай Витальевич Литвак

МГИМО МИД России, Москва, Россия
jourfr@mail.ru <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1621-0005>



Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена не фактом существования в XXI в. неграмотных людей, в том числе в называемых развитыми странах, а продолжающимся воспроизводством таких людей в каждом новом поколении «общества знания». Во Франции, одной из ведущих стран Европы и мира, в течение ряда десятилетий отмечается снижение уровня общего образования. Эта тенденция сохраняется и сегодня, несмотря на постоянные реформы системы образования, направленные, как полагают их разработчики, на облегчение и «актуализацию» учёбы. Особенно «облегчены» за последнее время программы по французскому языку, математике, истории и литературе; тем не менее, всё меньше школьников справляется с ними. Преподаватели школ и ВУЗов констатируют рост числа студентов, испытывающих трудности в чтении, а также при письменном и устном изложении своих мыслей. Официальная статистика сообщает о миллионах функционально неграмотных людей, окончивших школу. Цель данного исследования — проанализировать аксиологическую составляющую вектора современных реформ французского образования, а также его философскую рефлексию профессиональным сообществом. В качестве примера избраны книги Барбары Лёфевр и Рене Шиша, посвящённые детальному разбору сложившейся к сегодняшнему дню ситуации на примере школьного образования. В задачи статьи входили такие шаги, как 1) уточнение данных по динамике функциональной неграмотности во Франции; 2) установление аксиологических доминант, определяющих современную реформу; 3) развёрнутый анализ идей, выдвинутых в монографиях Б. Лёфевр «Поколение “Имею право”: крах нашего образования» и Р. Шиша ««Национальное необразование». В данных кейсах предпринято философское осмысление современного школьного образования как одного из механизмов трансляции культуры, поддерживающего становление личности в процессе социализации. Обе книги отчётливо проводят мысль: политически ангажированные реформы общественного образования, сознательно или неосознанно игнорирующие необходимость рефлексии реальных аксиологических оснований, на которых они строятся, порождают перспективы новых, в том числе латентных, социальных рисков.

Ключевые слова: неграмотность, иллетризм, Франция, философия образования, необразование

Для цитирования: Литвак Н.В. Функциональная неграмотность как аксиологическая проблема // Концепт: философия, религия, культура. — 2022. — Т. 6, № 3. — С. 22–35. <https://doi.org/10.24833/2541-8831-2022-3-23-22-35>

Research article

FUNCTIONAL ILLITERACY AS AN AXIOLOGICAL PROBLEM

Nikolay V. Litvak

MGIMO University, Moscow, Russia

jourfr@mail.ru

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1621-0005>

Abstract. It is not only the illiteracy found in today's *knowledge societies*, including developed countries, but also its reproduction in new generations that determines the relevance of this research. In France, one of the leading countries in Europe and the world, for decades there has been a decline in the level of general education. The trend continues despite the constant reforms of the education system, including those aimed, as their developers believe, at facilitating and updating learning. Programs in French, mathematics, history, and literature were especially *lightened*, or simplified, but fewer and fewer schoolchildren cope with them. University professors state that the number of students who experience difficulties in reading, writing and speaking their thoughts is growing. Official statistics report millions of functionally illiterate people who have left school. The purpose of this research is to analyze the axiological components of the French general education reforms and to study the philosophical reflections of the trend by the professional community. To exemplify and illustrate the problem there were chosen works by Barbara Lefebvre and René Chiche devoted to a detailed analysis of the situation in French education as of today with the focus on school education. The article aims to provide the specified data on the dynamic of functional illiteracy in France, to identify the axiological dominants that lie behind the modern reform, and to give a comprehensive analysis of the ideas expressed in the books of B. Lefebvre *Génération «J'ai le droit»: La faillite de notre éducation* and R. Chiche *La désinstruction nationale*. In both cases the authors attempt to undertake a philosophical understanding of the modern school education as one of the mechanisms for the transmission of culture that supports the formation of personality in the process of socialization. Both books clearly convey the idea that politically engaged reforms of public education, consciously or unconsciously ignoring the need to reflect on the real axiological foundations on which they are built, bring about the prospects for new, including latent, social risks.

Keywords: illiteracy, illettrisme, France, philosophy of education, désinstruction, ineducation

For citation: Litvak, N. V. (2022) 'Functional Illiteracy as an Axiological Problem', *Concept: Philosophy, Religion, Culture*, 6(3), pp. 22–35. (In Russian). <https://doi.org/10.24833/2541-8831-2022-3-23-22-35>

Введение

Со второй половины прошлого века общим местом стал тезис о всё возрастающей роли информации и знаний в жизни человека и общества. Не удивительно, что в 1970-е гг. в философии, социологии, политологии сложились концепции, основанные на идее наступления нового этапа развития общества — постиндустриального, информационного, «общества знания» и т.п. Среди авторов наиболее значительных таких работ было немало французских философов. Посчитав, что ценности модерна, индустриальной эпохи достигнуты и прежняя социальная структура больше не нужна, поскольку новые медиа позволяют заменить её на сетевую, они заговорили об эпохе постмодерна [Lyotard, 1979: 7], о конце социального [Baudrillard, 1986: 204–208.] и даже о конце человека [Foucault, 1966: 398]. Правда, сразу же зазвучала критика такого «информационного» развития, появились идеи «общества риска» [Beck, 1992], «новых бедных» [Raugam, 1991], включая формирование структурных человеческих «отбросов» [Бодрийяр, 1997: 107], то есть «лишних» людей в социуме нового типа. Уже в начальных работах по информационному обществу и обществу знаний французские исследователи выделили два важных теоретических направления, имеющих прикладной характер. С. Нора и А. Минк считали, что общество развивается в направлении «саморегулирования», которое будут осуществлять эксперты с использованием новой техники и технологий¹, а А. Турен — что с помощью этой техники управлять обществом в своих собственных интересах будет элита [Турен, 1998: 128–133].

Одним из направлений практического осуществления этих теорий стала государственная организация в большинстве стран мира массового, а затем и всеобщего, образования, включая высшее. К настоящему времени уже есть страны, в частно-

сти, Канада, Япония, Ирландия, где количество молодых людей, получивших высшее образование, превысило половину от численности поколения.

В рамках преобладавшей с конца 1980-х гг. постмодернистской методологии философская рефлексия нового этапа технологической революции, связанного с массовым внедрением во все области жизнедеятельности общества компьютеров и Интернета, привела к очередному пересмотру понятия общества и человека, в определении которых теперь основное значение приобрела *коммуникация*. За прошедшие с того времени несколько десятилетий использование компьютеров и мобильной связи стало в Европе всеобщим и всеохватывающим. В то же время, в начале тех же 1980-х гг. во Франции, одной из ведущих стран Евросоюза, обнаружили и постепенно осознали *масштаб неграмотности населения*.

Примечательно, что эта проблема оказалась в фокусе внимания в государстве, ставшем одним из пионеров «общества знания»; всё новые высшие должностные лица называют с тех пор борьбу с неграмотностью *приоритетной задачей*. Однако минимальные положительные результаты, полученные за сорок лет этой борьбы (а по некоторым оценкам — напротив, усугубление ситуации), наводят на мысль о несоответствии принимаемых мер существу проблемы. Обращение к анализу аксиологического фундамента происходящих изменений (в том числе и попыток противостоять имеющим место негативным тенденциям), позволяет, на наш взгляд, выявить некоторые малоизученные ракурсы как самой проблемы, так и перспектив её решения. При этом важно подчеркнуть, что речь идёт не только о проблеме *производства*, но и трансляции знания, что невозможно без его *сохранения*.

Пример Франции представляется релевантным ещё и потому, что эта страна не только декларирует, но и практически уделяет большое внимание сфере националь-

¹ Nora S., Minc A. L'informatisation de la société. Rapport à M. le Président de la République. — Paris : Seuil, 1978. — P. 122

ного образования. Образование является здесь обязательным для детей с трёх лет; а бюджет национальной системы образования примерно вдвое превышает оборонный. Школьная программа до сих пор самое большое в мире количество часов отводит математике; в выпускном классе обязательным общеобразовательным предметом является философия.

Возможно, этими особенностями объясняется и достаточно высокий теоретико-философский уровень и массовость общественных дискуссий, в том числе по проблемам образования. Однако параллельно в течение десятилетий во Франции отмечается постепенное, но устойчивое снижение уровня общей образованности.

В качестве материалов использованы официальные статистические данные и последние монографии Б. Лёфевр и Р. Шиша. Разумеется, это далеко не единственные и отнюдь не первые работы по рассматриваемой проблеме — в частности, во Франции начало современному её изучению было положено А. Бентолила [Bentolila, 1996], а в России ею много лет плодотворно занимается М.А. Марусенко [Марусенко, 2020].

Функциональная неграмотность сквозь призму статистики

В русском языке слово «неграмотный» (часто употребляемый синоним — «безграмотный») используется в отношении человека в двух значениях: 1) совсем не умеющий читать и писать, необученный грамоте и 2) допускающий много ошибок при письме или чтении. Во французском языке для описания этой ситуации в настоящее время используются два разных слова, одинаково переводимых на русский как «неграмотный»: *analphabète* — в первом значении и *illettré* (рус. иллетре) — во втором. В данной статье под понятием «неграмотный» имеется ввиду *illettré*, то есть человек, получивший образование в школе, причём во французской (поскольку

в исследовании затрагивается ещё и иммиграционный аспект, а именно — трудности изучающих французский язык как иностранный), но неграмотный функционально.

Интересно, что термин «неграмотность» в смысле «иллетризм», «функциональная неграмотность», французы ввели в 1981 г. в отношении своих же французских бездомных, у которых эта проблема проявлялась особенно отчётливо (оказалось, между прочим, что неграмотные стараются по возможности скрывать этот факт).

Официально иллетризм определяется как отсутствие базовых навыков чтения, письма и счёта — основных умений, позволяющих «быть независимыми в простых повседневных ситуациях», а именно — «чтобы самостоятельно справляться с обычными ситуациями повседневной жизни: составить список покупок, прочитать аннотацию к лекарству или инструкцию по безопасности, выписать чек, использовать техническое устройство, проверить дневник своего ребёнка, начать читать книгу»². Таким образом де-факто признаётся, что функциональная неграмотность имеет самые серьёзные социальные последствия: не только затрудняет доступ к трудоустройству (более половины таких неграмотных не имеют работы) и профессиональному развитию, консервируя их трудовую деятельность в самых простых, тяжёлых, малооплачиваемых областях, но и в целом ограничивает автономию такого человека в повседневной жизни, в том числе не позволяет ему контролировать учёбу своих детей (и тем более помогать им).

Само по себе наличие неграмотных или малограмотных людей тогда, в 1980-е гг. (впрочем, как и сейчас), не являлось секретом, особенно на фоне роста иммиграции. Однако широкий общественный резонанс вызвало обнаружение *масштаба* проблемы. На тот момент правительство социалистов признавало её, хотя и сфор-

² Définitions // Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. — URL: <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

мировало в 1984 г. Постоянную (!) межминистерскую группу по борьбе с неграмотностью (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme). Один из должностных лиц французской политики, депутат Французского и Европейского парламентов, многократный кандидат на президентских выборах, несколько раз занимавший пост Министра национального образования, а также член кабинетов министров при Э. Макроне Франсуа Байру возглавлял эту группу с 1987 по 1993 гг. В своей программной теоретической статье он назвал преодоление неграмотности «национальным приоритетом» [Вауго, 1988]. Последовавшие пятнадцать лет этой борьбы закончились тем, что в 2000 г. группу сменило уже целое Национальное агентство по борьбе с неграмотностью (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, ANLCI). Итогом следующих ещё почти пятнадцати лет стало объявление в 2013 г. премьер-министром борьбы с неграмотностью «Великим национальным делом» (Grande cause nationale). Наконец, с учётом тяжести социальных последствий такой ситуации, в 2016 г. было создано ещё и Агентство французского языка для социальной сплочённости (Agence de la langue française pour la cohésion sociale, ALFCS), по данным которого неграмотных в стране — три миллиона; ещё шесть миллионов человек «сталкиваются с трудностями в общении с нашим языком»³.

Как любая государственная структура, управляемая переизбираемыми политиками, ANLCI пытается сообщать об успехах. Согласно его данным, уровень неграмотности в 2011 г. стал ниже, чем в 2004 г. (7% против 9% или 2,5 млн. против 3 млн. человек в возрасте от 18 до 65 лет, получивших образование во Франции)⁴. Однако эти данные были рассчитаны на основании обследования выборки из 13

тыс. человек. Кроме того, Агентство предупреждает, что данные Национального института статистики и экономических исследований Франции (фр. Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE) отличаются от приводимых им, — прежде всего потому, что учитывают всех, проживающих в стране, то есть и взрослых иммигрантов, не говоря уже о «заморских территориях», где ситуация ещё хуже.

Упомянутое снижение количества неграмотных произошло наиболее значительно в группе лиц от 46 до 55 лет. Это, по мнению Агентства означает, что неграмотность якобы происходит в основном из прошлого. Но ведь практически неизменными остаются показатели в группах 18–25 и 26–35 лет, где количество неграмотных в поколении составляло в 2011 г. 4% (4,5% в 2004 г.) и 5,5% (6% в 2004 г.) соответственно. А это означает *воспроизводство неграмотных нынешней системой образования*. Многие годы стабильным остаётся и количество тех, кто бросает школу — примерно 8–9% учеников⁵. Ещё одним подтверждением стабильности ситуации является то, что последний такой отчёт датируется 2018 г., причём здесь приведены данные за 2011 г. В текущем 2022 г. на сайте ANLCI приведена всё та же статистика: из получивших образование во Франции неграмотны 7% взрослого населения в возрасте от 18 до 65 лет, то есть 2,5 миллиона человек. С очевидной политической целью — оправдать текущую иммиграционную политику — далее даны разъяснения относительно «предвзятых идей» об обстоятельствах этой проблемы: речь о людях, обучавшихся именно во французских школах, половина этих неграмотных старше 45 лет (то есть проблема касается вовсе не преимущественно детей или молодёжи и может расти с возрастом из-за

³ Création de l'Agence de la langue française pour la cohésion sociale // Gouvernement. — 2016. — URL: <https://www.gouvernement.fr/partage/8459-creation-de-l-agence-de-la-langue-francaise-pour-la-cohesion-sociale>

⁴ Niveau national // Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. — URL: <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national>

⁵ La lutte contre le décrochage scolaire // Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. — URL: <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214#:~:text=Dans%20ce%20cadre%2C%20la%20France,ensemble%20de%20la%20population%20scolaris%C3%A9e.>

потери навыков), более половины работают, 71% из них в возрасте 5 лет говорили дома только по-французски, половина проживает в сельской или малонаселенной местности⁶.

Между тем, не акцентируется тот факт, что эти данные о людях, которые уже окончили школу. Акцент переносится на другие обстоятельства. Так, в ходе последней предвыборной президентской кампании 2022 г. один из кандидатов заявил, что во время диктанта по окончании начальной школы детей, допустивших «менее 5 ошибок», было «31% в 1987 г.», а сегодня «осталось всего 8%»; правда, около 30% после начальной школы «не умеют читать и писать»⁷. После тщательной проверки оказалось, что приведённые цифры не совсем точны; в то же время согласно и данным французского Министерства образования более 20% упомянутых учеников действительно не имеют базовых знаний и с каждым годом совершают всё больше ошибок в чтении и письме на родном языке⁸.

Послевоенная всеобщая демократизация, подпитываемая победой СССР над фашизмом и его научно-техническими и культурными успехами, с 1960-х гг. стимулировала и во Франции крупные реформы образования, особенно среднего, с целью его максимального расширения. Оно действительно стало всеобщим, доступ к нему получили практически все слои населения. В значительной мере это оказалось возможным за счёт упрощения требований к учащимся. Тем не менее, социально-политические различия, существенно влиявшие на возможности детей успешно учиться, оставались значительными. Как следствие, с 1980-х гг. количество школьников, получавших аттестат об успешном окончании школы (во Франции — бакалавриат) стабилизировалось на отметке примерно около 80%. Но и эти цифры достигались продолжением снижения уровня общего

образования в результате продолжения реформ с целью облегчения и *актуализации* учёбы. Под ней понималось получение «как можно более практических» навыков, как можно более раннего выбора специализации и соответствующем исключении из программы «ненужных» предметов. В частности, в результате последнего крупного изменения 2019 г. значительно (примерно на 20%) уменьшились часы, отводимые на изучение математики, а в старшей школе она перестала быть обязательной, осталась только как предмет по выбору.

Профессиональное сообщество французских учителей о сути реформ в области образования

Обратимся к откликам на ситуацию «изнутри» самой французской культуры.

Так, в 2018 г. практикующий учитель истории и географии средней школы Барбара Лёфевр опубликовала монографию «Поколение “Имею право”: крах нашего образования», вызвавшую широкое обсуждение в заинтересованных кругах. Монография представляет собой итог двадцатилетней преподавательской деятельности и обобщает ряд эссе её автора, посвящённых состоянию национальной системы образования. В книге приведено множество примеров *упрощения* культурного воспитания, *нивелирования* развития детей по нижней планке возможного под предлогом установления равенства [Lefebvre, 2018]. В название книги автор вынесла наиболее часто слышимую от родителей и коллег фразу, которую (в разных вариантах) постоянно используют дети и подростки, *сопротивляясь* воспитательным и образовательным усилиям взрослых. Она подчёркивает: уже целое поколение непрерывно повторяет «имею право», беспелляционно выражая так «право быть против» школы, родительского авторите-

⁶ Niveau national ...

⁷ Les élèves qui entrent en sixième sont-ils 30% à ne savoir ni lire ni écrire ? — Le Figaro. — 2022. — 20 Jan. — URL: <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/les-eleves-qui-entrent-en-sixieme-sont-ils-30-a-ne-savoir-ni-lire-ni-ecrire-20220120>

⁸ Est-ce vrai que "30% des élèves rentrent en 6e sans savoir lire et écrire" ? — Le Bien Public. — 2022. — 14 Jan. — URL: <https://www.bienpublic.com/societe/2022/01/14/est-ce-vrai-que-30-des-eleves-rentrent-en-6e-sans-savoir-lire-et-ecrire>

та, правил поведения в обществе и даже закона вообще. Выпускница Сорбонны по специальности «литература» (тема диплома — творчество Гюстава Флобера), Лёфевр показывает процесс критического упрощения уровня обучения прежде всего на примере французского языка, из-за чего он стал практически недоступен для реального овладения им детьми: с её точки зрения, французский язык сведён сегодня к средству коммуникации, очищенному от всех нюансов, — таких, как развитая грамматика, отсылки к литературе. А значит, и от культурных кодов, необходимых для взрослой жизни культурно развитого человека. Знакомства с этими «лишними» сложностями оказались лишены уже два поколения французов — 1980-х и 2000-х гг. Кстати, именно этим фактом автор объясняет, почему и многие родители уже не поддерживают усилия учителей, также являясь частью поколения «имею право». Это поколение она определяет как людей, для которых их частные интересы выше любых общих, общественных интересов, а также и интересов любого другого человека. Как эти принципы воплощаются на практике ребёнком? Так, как он в состоянии их понять, — начиная уже с пятого класса, всё больше школьников встают посреди урока и занимаются своими делами, мешая другим, прерывают учителя, тыкают ему и так далее.

Почти одновременно с Барбарой Лёфевр, в 2019 г., с книгой «Национальное необразование»⁹ выступил школьный преподаватель философии, член Высшего совета по образованию (консультативного органа под председательством министра национального образования) и Вице-президент одного из крупных общенациональных профсоюзов (Action & Démocratie CFE-CGC) Рене Шиш [Chiche, 2019]. На большом фак-

тическом материале он составил список дисфункций современного национального образования, вследствие которых всё большее количество молодых людей, ходивших в школу, поскольку это обязательно (и в большинстве случаев даже формально её окончивших), становятся тем не менее «жертвами» недостатка образования. Шиш исследует такую проблему, как устойчивая тенденция роста количества молодых людей, которые за всё большее время, проведённое в школе (сегодня по закону это уже 15 лет), так и не научаются правильно читать, писать и изъясняться. Это, в свою очередь, делает невозможным для них получение высшего образования, хотя им удаётся получать школьные аттестаты и записываться на этом основании в вузы, участвующие в Болонском процессе (в элитные вузы Франции можно поступить, только сдав сложные экзамены, к которым после окончания школы готовятся в течение двух лет на подготовительных курсах). Главное, на что обращает внимание Р. Шиш, — данный феномен касается детей и подростков из всех социальных слоёв. При этом, как и многие другие, он оспаривает ставшую едва ли не мантрой оценку, что сегодняшние выпускники слабее своих предшественников в родном языке, литературе и математике, но «зато» они якобы «знают другое», под чем подразумевается нечто «цифровое». Согласно статистике, во Франции (в частности, в 2019 г.) каждый шестой человек старше 15 лет не пользовался интернетом; больше, чем каждый третий, пользователь не имел базовых цифровых навыков, а 2% — не имели вообще никаких. Цифровая неграмотность в целом затрагивала 17% населения, каждый четвертый не умел искать информацию, а каждый пятый — пользоваться Интернетом¹⁰.

⁹ Здесь и далее используется этот авторский перевод неологизма Р. Шиша «*désinstruction*», как наиболее соответствующий по смыслу. Понятие «*instruction*», сегодня используемое, в основном, как «обучение», происходит от латинского *instruere*, означающего буквально «устраивать, готовить, строить», а в переносном смысле — помогать, обучать и т.п. То есть речь идёт о действии по формированию у детей способности самостоятельного суждения, «вращения» их разума. «*Désinstruction*» — с приставкой *de-* означает, следовательно, обратное действие, буквально — «разучение», то есть потерю приобретённых знаний и навыков. Это действительно возможно, но у детей ведь изначально никаких знаний нет. Отсюда наш перевод «*désinstruction*» как «необразование».

¹⁰ Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base // Insee. — URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>

Автор книги полагает, что среди важных причин ухудшения ситуации — отмена второгодничества для совсем слабых учеников; постоянное сокращение учебных часов в целом (во Франции четырёхдневная учебная неделя и наименьшее количество занятий в Европе) и по критически важным для развития общей культуры и мышления предметам, особенно французскому языку и математике; ухудшение условий труда учителей, включая зарплату и переполненность классов; разработка чиновниками бессмысленных школьных программ и их насильственное внедрение. Шиш определяет две основные силы, участвующие в этом «уже открытом» конфликте, буквально «раздирающем» школу. С одной стороны, это преподаватели, которые пока в большинстве своём воспитаны на ценностях «настоящей республиканской школы» и стараются честно делать своё дело. С другой — чиновники Министерства образования, которые чаще всего лично не преуспели в преподавательской работе, но тем не менее «бесконечно реформируют» школу модными «инновационными» проектами. Под предлогом внедрения результатов «педагогических наук» они требуют от учителей выполнения задач и «проектов», к которым их не готовили, и которые, в общем, не оплачиваются. Причём подобное «внедрение» происходит фактически за счёт той работы, для которой их и обучили в вузах — учить школьников, обеспечивать получение ими знаний и культурное развитие. В качестве примера можно привести следующий факт: с 1975 до середины 1990-х гг. время на изучение французского языка только в начальной школе было сокращено на 600 часов¹¹. Но ведь родной язык — это основа для изучения всех остальных предметов. А их в последние годы всё больше. Возникает ситуация, в которой изучение всё большего числа «наук» просто отнимает время, но

ничему не научает. Параллельно фиксируется резкое увеличение количества случаев, когда школьникам ставят диагноз дислексия или дисортография, — в то время, как их просто не обучили читать и писать. И как только вместо врача с ними начинает заниматься учитель, большинство через несколько занятий начинают исправляться (что, напомним невозможно с действительно страдающими от подобной дисфункции). Причина — катастрофически понизившийся уровень требований, в чём Р. Шиш предлагает убедиться каждому, просто сравнив учебники 1950-х гг. с современными, которые «ужасающе пусты и посредственные»¹².

Социальные предпосылки функциональной неграмотности: семья, школа, политика, право

Десятилетия исследований социологов, антропологов и представителей других гуманитарных наук выявили несколько причин рассматриваемой проблемы. Впервые, неграмотные люди часто происходят из неблагополучных в экономическом и культурном отношении слоёв. У многих были проблемы с учебным процессом (непонимание, отставание, прогулы) или в семье (жестокое обращение, инвалидность родителей, многодетность). Чаще эти факторы испытывают на себе дети из этнических меньшинств. Тем не менее, не все случаи неграмотности подпадают под эти и подобные причины. Выявлено, что неграмотность бывает и следствием когнитивных расстройств, в том числе связанных с неблагоприятной социокультурной средой [Eme, Nantes, Delliaux, 2011].

Также в литературе был подробно рассмотрен такой фактор, предопределяющий снижение уровня знаний детей из любых семей, обучающихся в любых школах, как политическое решение *обязать*

¹¹ Appel pour le rétablissement des horaires de Français // L'association «Sauver les lettres». — URL: <http://www.sauv.net/horaires.php>

¹² Les raisons de la désinstruction : entretien avec René Chiche, un prof en colère // Opinion Internationale. — URL: https://www.opinion-internationale.com/2021/05/06/les-raisons-de-la-desinstruction-entretien-avec-rene-chiche-un-prof-en-colere_90186.html

всех школьников Европы с самого раннего возраста изучать несколько иностранных языков, в первую очередь — английский. В данной связи уместно обратиться к изучению аксиологической проблематики, связанной с проблемой функциональной неграмотности во французском обществе, — то есть фону, который предопределяет принятие тех или иных политических решений, как и их практическую реализацию.

Основным принципом реформ образования последних десятилетий является *равенство*, которое должно быть реализовано созданием «школы по-настоящему равных возможностей». Но оказывается, что и равенство можно понимать по-разному. Б. Лёфевр показывает, как уравнивание всех учеников действительно происходит, но — по нижнему уровню возможного и с целью сформировать гибкую и послушную рабочую силу, практикующую культ потребления, которая нужна рынку труда современной глобальной экономики. Всё больше людей усваивают эту навязываемую с послевоенных времён модель общества потребления, где «королём» является покупатель или *пользователь*, как теперь говорят. Под влиянием этих ценностей представители нового поколения воспринимают себя в первую очередь как пользователи, а все свои желания — как подлежащие удовлетворению, образование интерпретируется как услуга и должно потребляться подобно другим рыночным товарам и услугам. То же самое может быть отнесено к обществу и государству — в случае неудовлетворённости «услугой» правомерно не уважать, соответственно, общество, власть, школу.

Интересно, что истоки подобной позиции Лёфевр видит не в движении 1968 г. и даже не в эпохе Просвещения, а в гуманизме XVI в., когда родились философские

идеи *своеобразия* личности. С её точки зрения в эпоху Просвещения, и особенно с Революцией 1789 г., эти идеи превратились в идеологию *приоритета* определённым образом понимаемого своеобразия и в итоге привели к современному необузданному индивидуализму¹³. Она также считает, что основной вклад в процесс распространения этих ценностей внесла в 1970-е гг. группа французских философов, прежде всего М. Фуко и П. Бурдьё, постоянно порицавшие «институциональное насилие» школы, которую они считали лишь орудием отчуждения масс и господства «буржуазного капиталистического класса». Именно на идеях Бурдьё о школе как институте производства неравенства и республиканских идеалах как обмане буржуазной пропаганды было, по её мнению, воспитано большинство педагогических теоретиков, которым была поручена подготовка учителей и разработка школьных программ. Сегодня к той характеристике буржуазного класса противники светской республиканской школы добавили ещё «белые» и «мужчины». Им удалось также убедить определённое количество родителей в том, что они являются акторами доминирования: семья, школа — авторитеты якобы только господства и отчуждения; ограничивать детей — значит травмировать их.

Однако навязывание индивидуалистического «я» в ущерб «мы», общим интересам означает, по мнению Лёфевр, не только отношение к Другому лишь как к средству, инструменту удовлетворения своих желаний, но и отрицание легитимности любой власти¹⁴. Причём — ещё раз — в основе подобной ценностной установки лежит отказ от родительского и учительского авторитета в пользу неумеренно растущего индивидуализма.

На основании приведённых рассуждений, казалось бы, можно записать Лёфевр

¹³ Génération «j'ai le droit» : «mai 1968 est l'aboutissement d'un dévoiement des droits de l'individu» // Le Revue des deux mondes. — 2018. — 26 Jan. — URL: <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/generation-jai-droit-mai-1968-laboutissement-dun-devoiement-droits-de-lindividu/>

¹⁴ Barbara Lefebvre: «Priver les élèves des grands textes de la littérature, c'est les priver de leur identité» — Le Figaro. — 2018. — 19 Jan. — URL: <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2018/01/19/31003-20180119ARTFIG00064-barbara-lefebvre-priver-les-eleves-des-grands-textes-de-la-litterature-c-est-les-priver-de-leur-identite.php>

в консерваторы. Однако её философская рефлексия явно отличается от позиции пропаганды тех или иных ценностей. Она подчёркивает: авторитет взрослых, семьи и учителей, не абсолютен. Важно не потерять из виду водораздел, отделяющий критику действительно существовавших в 1950-е гг. (и, конечно, ранее) государственного и семейно-патриархального господства и порождаемого им социального и морального конформизма, от апологетики нынешней ситуации тотального отрицания любой претензии старших поколений на доминирующую роль в культуре.

В результате вместо заявленного курса на воспитание как «благожелательный способ обеспечения развития ребёнка», контролируемый и направляемый взрослыми, сложилась и распространилась практика уравнивания ребёнка и взрослого. Что, по Лёфевр, «является серьёзной ошибкой в краткосрочной перспективе для самого ребёнка, а в среднесрочной и долгосрочной перспективе — для общества в целом»¹⁵. Таким образом от бытовавшей некогда практики «дрессуры» детей в некоторых французских семьях сегодня перешли к отказу от любых ограничений. Однако сам отказ от ограничений не может не быть ограничен. Б. Лёфевр поясняет это на достаточно понятном примере. Обычно человек выбирает себе друзей, супруга, место жительства. Но вот ребёнок попадает в школьный класс, где есть другие дети, которых туда зачислили, и учителя, которых им назначили (а во Франции государственную школу выбирать нельзя — ребёнок должен учиться только по месту жительства). «И это есть определённое социальное ограничение, которому надо просто подчиниться. Но детей поколения “имею право” не сформировали таким образом ни в семье, ни в детском саду. Им не

объяснили, что жизнь — это социальные ограничения. И я считаю, что сегодня молодым людям, новым поколениям просто врут о том, что такое жизнь в современном обществе. А она сегодня — это постоянная борьба, отношения между людьми представляют собой чрезвычайно яростную конкуренцию. О работе не говорят иначе, как о стрессе, о «выгорании». Но при этом детям объясняют, что их свобода тотальна, что они могут думать, что хотят, самовыражаться, как хотят, без каких-бы то ни было ограничений. И когда такой ребёнок становится взрослым, он впадает в абсолютную депрессию, потому что настоящий мир не таков»¹⁶. Лёфевр показывает, что центрированность исключительно на удовлетворении своих желаний есть ещё и основа воспроизводства всех худших социальных практик — сексизма, расизма, насилия вообще, разрушения республиканского секуляризма, регресса коллективных свобод и т.д. [Lefebvre, 2018]. Настоящим «инструментом эмансипации личности» она называет литературу. Но ввиду катастрофического падения уровня преподавания французского языка дети лишены доступа к великой литературе, ограничиваются литературой детской, способны понимать только разговорный язык. На этом основании Лёфевр даёт собственное определение неграмотности: под неграмотным она понимает ученика, который более или менее правильно прочитывает текст, но не понимает, что читает: «Неграмотный — это непонимающий читатель»¹⁷.

Специфика позиции Р. Шиша состоит в его обращении к философской традиции, получившей своё начало в трудах Платона и Аристотеля: рассматривать образование молодёжи как политический вопрос в его изначальном значении, то есть как часть проблематики управления государством

¹⁵ Génération « j'ai le droit » ...

¹⁶ Génération « J'ai le droit » : « On ment aux jeunes, le vrai monde, ce n'est pas ça ! » — BFMTV. — 2018. — 23 Jan. — URL: <https://rnc.bfmtv.com/archives/2018/01/23/>

¹⁷ Barbara Lefebvre. Parents ? Enseignants ? Politiques ? Internet ? Mais qui est responsable de l'inquiétante montée de l'illettrisme dans les écoles françaises ? — Atlantico. — 2018. — 20 Jan. — URL: <https://atlantico.fr/article/decryptage/parents--enseignants--politiques--internet--qui-est-responsable-de-l-inquietante-montee-de-l-illettrisme-dans-les-ecoles-francaises-barbara-lefebvre>

(городом). Речь идёт о формировании человека и гражданина, умение которого *структурировано и понятно* (для других граждан) излагать свои мысли является его, гражданина, существенным признаком. Р. Шиш разделяет точку зрения Лёфевр в главном — с его точки зрения, «национальное необразование» есть, прежде всего, отступление от республиканских принципов. Общество, граждане, стали жертвой демагогически отвергнутого авторитета школы: «Республика больше не поддерживает дисциплину в школах из страха быть слишком строгой; она откажется от требований соблюдать правила грамматики и орфографии из страха быть слишком элитарной...» [Chiche, 2019: 159]; «школа отказалась от выполнения своей основной миссии — обучения учащихся» [Chiche, 2019: 16]. Выход из ситуации также окрашен тонами политической аксиологии: необходимо вернуться «к республиканской требовательности, простой и столь амбициозной, — учить всех учеников, а не убаюкивать их иллюзиями, демагогическими обещаниями успеха, который им якобы причитается» [Chiche, 2019: 230]. Учёбу, полагает Р. Шиш, национальная система образования сегодня подменяет успехом, который в случае школы есть получение аттестата о её окончании. Ради этого, показывает Шиш, систематическим стало манипулирование оценками и соответствующее давление на учителей «инспекторами Минобра» [Chiche, 2019]. Однако сам тезис о возможной гарантии успеха в учёбе, — обман; успех индивидуален и зависит от приложенных усилий. Отсюда и главная, по мнению Р. Шиша (и аксиологическая по сути) проблема французского «общества знания»: во взрослую жизнь сегодня вступает всё больше молодёжи, которая *никогда не трудилась*. Речь,

конечно же, идёт не о детском труде, который сегодня во Франции запрещён на законодательном уровне, а об учёбе, которая и есть тот самый «детский труд», необходимый для полноценного развития социальной ответственной личности.

Нельзя не признать: в декларациях о правах человека и тем более ребёнка речь ведётся в конечном итоге о *счастье*, которым политики и манипулируют, объясняя смену курса на «самостоятельный выбор» детей по всё более широкому кругу вопросов (и со всё более раннего возраста). Франция — участник большинства международных соглашений, и, действительно, согласно статье 8 Конвенции о правах ребёнка, «Государства-участники обязуются уважать право ребёнка на сохранение своей индивидуальности...»¹⁸. То есть формально все новые реформы вполне вписываются в это положение. Кстати, один из последних шагов в направлении этой самобытности был сделан в отношении гендерной самоидентичности младших школьников, для которых с 2021 г. приказом Министерства образования предусмотрено право требовать, чтобы их называли именем и местом, которые они сами выбирают, носить одежду пола, пользоваться туалетами и другими помещениями в соответствии с полом, к которому школьник себя относит (правда, последнее — всё-таки под контролем взрослых)¹⁹. Приказ вызвал очередной всплеск массового недовольства родителей и широкую дискуссию в медиа с требованиями научной обоснованности, дополнительных исследований о развитии детей и подростков, в том числе ввиду того, что, по мнению многих экспертов, ребёнок не обладает необходимыми знаниями и не в состоянии критически осмыслить большое количество факторов, чтобы сделать действительно самостоятельный выбор²⁰.

¹⁸ Конвенция о правах ребёнка: Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. // ООН: официальный сайт. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

¹⁹ Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire. Circulaire du 29-9-2021 // Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. — URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

²⁰ Из всей массы публикаций выделим: Kovacs S. «Une faute professionnelle grave»: quand un lycée change le genre d'une élève sans en avertir les parents // Le Figaro. — 2022. — 02 Jun. — URL: <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/une-faute-professionnelle-grave-quand-un-lycee-change-le-genre-d-une-eleve-sans-en-avertir-les-parents-20220530#:~:te>

Между тем в Преамбуле этой же Конвенции отмечено, что «ребёнок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе...». А согласно Статье 5, «Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей ... должным образом управлять и руководить ребёнком в осуществлении им признанных настоящей Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка». Согласно Статье 12, «...взглядам ребёнка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребёнка»²¹. Также и в Статье 371-1 Гражданского кодекса самой Франции определено, что «Родительская власть — это совокупность прав и обязанностей, целью которых являются интересы ребёнка... Родители привлекают ребёнка к принятию решений, которые касаются его, в соответствии с его возрастом и степенью его зрелости»²². Из приведённого краткого экскурса можно сделать неутешительный вывод: новый политический курс в отношении системы образования всё меньше учитывает и существующие правовые нормы.

Заключение

Одним из существенных свойств человека является способность *выбирать*, которая крайне редка в мире живой природы, действующем в основном инстинктивно и реактивно. От бессознательной реакции человеческий выбор отличает как раз его осознанность и обоснованность. Выбирать нужно научиться — так же, как научиться разговаривать, читать, логически мыслить. Отсюда следует прямая связь между

аксиологическим фундаментом системы образования и теми конкретными образовательными стратегиями, которые составляют метод разрешения противоречия между декларируемой свободой человека и его настоящей свободой — свободой личности, способной самостоятельно делать аргументированный выбор. По мнению учёных-практиков, таких, как Б. Лёфевр и Р. Шиш, установка на «свободное» развитие личности пока не проходит эмпирической проверки. Об этом же свидетельствует анализ данных, приводимых официальными государственными структурами, ответственными во Франции за мониторинг динамики борьбы с функциональной неграмотностью.

Навязанный «выбор» имени, пола, гендера, в то время как психика ребёнка находится только в самом начале развития и ему — за недостатком знаний, а также и психических сил вообще — требуется помощь и содействие взрослых, отвлекает от решения реальных задач обучения, обращается в том числе функциональной неграмотностью. Ведь этот «самостоятельный», «защищённый» от своих родителей и учителей ребёнок постоянно оказывается под влиянием огромное количества других взрослых людей, языка, текстов, фильмов, игр — всего, что общество создаёт, и чем ребёнок пользуется. В конечном итоге ему навязывают и все идеи, которые он, в силу незнания того, как устроена психика, принимает за свои, не понимая отличия мыслимого от самостоятельно сформулированного.

Отсутствие критического мышления у поколения «имею право» есть следствие замены прочного фундамента аксиоло-

xt=Soci%C3%A9t%C3%A9-%C2%ABUne%20faute%20professionnelle%20grave%C2%BB%3A%20quand%20un%20lyc%C3%A9e%20change%20le,sans%20en%20avertir%20les%20parents&text=R%C3%89CIT%20%2D%20Les%20parents%20de%20Lucie,adressait%20%C3%A0%20elle%20au%20masculin; Richard G. Éducation nationale: que change la circulaire sur l'accueil des élèves trans? // The Conversation. — 2021. — 05 Oct. — URL: <https://theconversation.com/education-nationale-que-change-la-circulaire-sur-laccueil-des-eleves-trans-169174>; Henrotte M. Éléves trans : des nouveaux droits et devoirs établis par le ministère de l'Éducation nationale // Marie Claire. — 2021. — 10 Avr. — URL: <https://www.marieclaire.fr/eleves-trans-des-nouveaux-droits-et-devoirs-etablis-par-le-ministere-de-l-education-nationale,1401301.asp>; Audugé S. Circulaire des "transidentités" à l'école : les résultats de notre consultation ! // SOS Éducation — 2021. — 05 Nov. — URL: <https://soseducation.org/circulaire-transidentites-ecole-c-est-non/>

²¹ Конвенция о правах ребёнка...

²² Article 371-1. Code civil. Version en vigueur depuis le 12 juillet 2019 // Légifrance. — URL: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038749626

гии «общей культуры» набором навыков, которыми (и только ими) предстоит овладеть в школе. Знания такая аксиология подчиняет правам, в том числе «праву» на отрицание и «праву» на успех даже при ничегонеделании. Активно идёт замена центральной ценности *труда* как *предпосылки счастья* (найди и научись тому труду, который по душе) на счастье «само

по себе», основанное на удовлетворении сиюминутных желаний. Если в первом случае человек сам реализует своё понимание счастья, то во втором — его «право на счастье», как и остальные права, имеет внешний источник реализации — других людей, общество, государство, которые «должны» их гарантировать и осуществлять.

Список литературы:

- Бодрийяр Ж. Город и ненависть // Логос. — 1997. — № 9. — С. 107–116.
- Марусенко М.А. Языковая политика Франции: исторический вектор развития // Меди@льманах. — 2020. — № 6. — С. 168–181. <http://doi.org/10.30547/mediaalmanah.6.2020.168181>
- Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. — М.: Научный мир, 1998. — 204 с.
- Bayrou F. Une priorité nationale // Hommes et Migrations. — 1988. — Vol. 1117, № 1. — pp. 14–19. <https://doi.org/10.3406/homig.1988.1234>
- Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity. — London: Sage Publications, 1992. — 260 p.
- Bentolila A. De l'illettrisme en general et de l'école en particulier. — Paris: Plon, 1996. — 226 p.
- Baudrillard J. Pour une critique de l'économie politique du signe. — Paris: Gallimard, 1986. — 268 p.
- Chiche R. La désinstruction nationale. — Nice: Editions Ovadia, 2019. — 252 p.
- Eme E., Nantes N., Delliaux Ch. Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation // L'orientation scolaire et professionnelle. — 2011. — № 40/3. <https://doi.org/10.4000/osp.3516>
- Foucault M. Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines. — Paris: Gallimard, 1966. — 400 p.
- Lefebvre B. Génération «j'ai le droit»: la faillite de notre éducation. — Paris: Albin Michel, 2018. — 240 p.
- Liotard J.-F. La condition postmoderne: rapport sur le savoir. — Paris: Les Editions de Minuit, 1979. — 128 p.
- Paugam S. La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté. — Paris: Presses universitaires de France, 1991. — 256 p.

References:

- Baudrillard, J. (1997) 'Gorod i nenavist' [City and hatred], *Logos*, (9), pp. 107–116. (In Russian).
- Maroussenko, M. (2020) 'La politique linguistique de la France: un vecteur historique du développement', *Mediaalmanah*, 101(6), pp. 168–181. (In Russian). <http://doi.org/10.30547/mediaalmanah.6.2020.168181>
- Touraine A. (1998) *Le retour de L'acteur*. Moscow: Nauchnyi mir. (In Russian)
- Bayrou, F. (1988) 'Une priorité nationale', *Hommes et migrations*, 1117(1), pp. 14–19. <https://doi.org/10.3406/homig.1988.1234>
- Bentolila, A. (1996) *De l'illettrisme en general et de l'école en particulier*. Paris: Plon.
- Beck, U. (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Baudrillard, J. (1986) *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Chiche, R. (2019) *La désinstruction nationale*. Nice: Editions Ovadia.

Eme, E., Nantes, N. and Delliaux, C. (2011) 'Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme: bilan des études et implications pour la formation', *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (40/3). <https://doi.org/10.4000/osp.3516>

Foucault, M. (1966) *Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.

Lefebvre, B. (2018) *Génération «j'ai le droit»: la faillite de notre éducation*. Paris: Albin Michel.

Lyotard, J.-F. (1979) *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Editions de Minuit.

Paugam, S. (1991) *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: Presses universitaires de France.

Информация об авторе

Николай Витальевич Литвак — доктор социологических наук, профессор кафедры философии им. А.Ф. Шишкина МГИМО МИД России, 119454, Москва, проспект Вернадского, 76 (Россия)

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author

Nikolay V. Litvak — Doctor of Sociology, Professor at the A. F. Shishkin Department of Philosophy, MGIMO University, 76, Prospect Vernadskogo, Moscow, Russia, 119454 (Russia)

Conflicts of interest. The author declares absence of conflicts of interest.

Статья поступила в редакцию 04.07.2022; одобрена после рецензирования 18.08.2022; принята к публикации 12.09.2022.

The article was submitted 04.07.2022; approved after reviewing 18.08.2022; accepted for publication 12.09.2022.