**СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА:**

**ПАРАДИГМА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В предыдущей статье, посвященной системе управления современной школой, я уже отмечал содержательную выхолощенность, неэффективность, идеологизированность и перегруженность современного российского образования.[[1]](#footnote-2) Цель данной работы определить *содержательную сущность* современной образовательной системы, разобраться в ее базовых ценностях, построениях и приоритетах.

***1.«Модернизация»: методологический аспект***

Сегодня нет таких чиновников от образования, которые в своих выступлениях и статьях ни педалировали бы тему модернизации образования, инновационной деятельности в этой сфере. Команда Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики (в дальнейшем НИУ ВШЭ – С.Ч.) - мозговой центр и рупор всех современных реформ в области образования - в своей программной статье недвусмысленно провозглашает: «Сегодня российскую школьную систему можно считать «скорее хорошей». Однако для перехода в разряд «очень хороших» и «отличных» необходимо продолжить модернизацию образования».[[2]](#footnote-3)

К «скорее хорошей» сегодняшней школьной системе мы еще вернемся. А пока отметим следующее. Двадцать лет в России продолжаются реформы в области образования, в том числе связанные с изменением форм и методов построения учебной деятельности, содержания образования. Работают инновационные площадки, практически за каждой школой закреплена та или иная экспериментальная деятельность, презентируется бесчисленное множество всевозможных проектов, проводится немыслимое количество «круглых столов» и семинаров. А где результаты? Где объективные данные, что хоть один эксперимент закончился положительно, то есть *реально повысил качество обученности учащихся при сохранении их физического и психического здоровья?* Где хоть одна научная педагогическая экспертиза, позволяющая заявить, что определенная инновация, во-первых, действительно таковою является, а во-вторых, осуществляет прорыв в педагогической деятельности? В чем выражается результативность многочисленных семинаров и совещаний по инновационной деятельности? Наконец, надо поставить главный вопрос: модернизация российского образования, а точнее. Изменения, которые в нем происходят, прогрессивны, направлены на благо детей или…?

Увы, ответы на все эти вопросы прямо противоположны декларациям современных реформаторов. На самом деле, как отмечает М.М. Поташник, «погоня за новизной, суетливый авангардизм … вытеснили из школы оправдавшие себя эффективные подходы, содержание и формы работы с кадрами. Негативный эффект усиливается и тем, что премии, гранты стали выдавать не за результаты работы, а преимущественно за правильно оформленные документы и именно по так называемым инновационным образовательным программам и проектам, хотя при неконъюнктурном анализе оказывается, что новизна фиктивная и за, якобы новыми идеями скрыты псевдо – или ретроинновации».[[3]](#footnote-4)

Колоссальное количество средств в рамках «инновационного» проекта «Образование (2006-2008 гг.) выброшено на ветер. Победители закупали на них мебель, компьютеры и проч., однако к качеству образования это не имеет прямого отношения. Причем школы опять-таки получали средства либо за свое «статусное» название (гимназия, лицей и т. п.), либо за инновационные проекты десятилетней давности.[[4]](#footnote-5)

В основе такого господства слова над делом лежат не только бюрократическая логика и коррупционная составляющая. Основа подобных явлений – еще и определенная метафизическая, неопозитивистская логика, согласно которой, в конечном счете, логика слова важнее логики дела. Формализованная оторванным от действительности мышлением, умозрительная реальность сначала кажется, а затем действительно становится более важной и удобной, чем настоящая действительность вне нашего сознания и языка.[[5]](#footnote-6) Для неопозитивистов главным в педагогике является не содержание образования, а методы его приобретения.

В современной российской (в том числе педагогической) науке господствует постмодернизм, провозглашающий отказ от рационалистического, диалектического мышления; декларирующий «множественность» истины, эклектизм подходов и концепций; размывающий ценностные ориентиры. Вместо диалектического снятия предыдущих концепций и наработок идет их огульное отрицание или, в лучшем случае, выдергивание из них фрагментов и механическое присоединение к новому.

Анализируя вакханалию модернизма в науке и искусстве, М.А. Лифшиц еще в 70-е годы прошлого века замечал: «…Существуют элементарные основы логического мышления, уходящие в далекое прошлое человечества. Их не надо заново открывать, они уже есть. Все последующее развитие делает их более эластичными, не отменяя однажды найденной рамки, необходимой для всякого нового исторического синтеза. <…> Пусть главное и второстепенное меняются местами, переходят друг в друга, - при сохранении определенного масштаба разница всегда есть, и сбивать эти грани нельзя без риска запутать нашу бедную голову, превратив науку в базар необязательных житейских мнений, то есть в пустую эклектику. <…> Мы не знаем, что может устареть в будущем, но твердо знаем, что есть идеи, которые не устареют, и есть границы, отделяющие мысль ученого, способную заблуждаться, от простого «бессмыслия».[[6]](#footnote-7)

Эти замечания полностью относимы к современной модернизации образования. В гуманитарных областях, в педагогике, психологии «прорывы», фундаментальные открытия происходят значительно *реже, постепеннее, медленнее,* чем в технических, естественнонаучных дисциплинах. До сих пор в основе педагогической науки лежат идеи Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко. Л.С. Выготского и др. *Базовые координаты педагогики – классно-урочная система, отметка, проверочный контроль, наглядность и т. д. - остались незыблемыми.* Естественно, на протяжении всего исторического развития они видоизменяются, уточняются, дополняются новым содержанием. Но пока нет никаких объективных данных, свидетельствующих о том, что они непригодны, а на их место можно поставить что-либо иное.

Также неизменны и базовые понятия содержания образования по предметам. Можно ли без ущерба для обучения детей, расширения их кругозора, формирования общей культуры и гуманистического мировоззрения изъять, например, из курса литературы «Войну и мир», из программы по истории – крестьянскую войну Пугачева, а из геометрии – теорему Пифагора?! Что менять? Орфографию русского языка, даты правления В. Мономаха или принципы теоремы об углах в равнобедренном треугольнике?! Педагогические методы и технологии также нарабатываются годами, десятилетиями. Речь может идти о вариативности в их применении, о подвижках в их сочетании и взаимодействиях. Наконец, о появлении (причем в «штучном» варианте) каких-либо локальных новых технологий.

Конечно, в настоящее время образование нуждается в изменениях. В условиях смены общественно-политического строя произошли серьезные трансформации в здоровье школьников, в их интересах, учебной мотивации, наконец, в функционировании самих процессов. Эти изменения – гигантская ниша для исследования этих проблем, перестройки системы образования в новых условиях.

Однако в реальности все эти изменения, в лучшем случае, признаются, фиксируются, но не систематизируются и анализируются; подаются дискретно, эклектично. Концепции, формулируемые на «высшем уровне» нередко противоположны тем фактам, которые предоставляет сегодняшняя педагогическая практика. В рамках псевдоинновационного бума действительная новизна наработок, нестандартные решения и концепции, громадный практический опыт не обобщены и не востребованы. Ибо в них нет главного для современного образовательного контента – внешнего эффекта, дешевой суеты, а самое главное – слепого следования разрушительным канонам. *Поэтому нынешняя реформаторская лихорадка враждебна реальным реформам и инновациям.* Под флагом модернизации (по меткому выражению Е.А. Ямбурга, - модернизированного мракобесия) на самом деле идет деградация российского образования.

Отказ от фундаментальных дидактических принципов наряду с деформированием содержания образования (введение религии вместо астрономии; присутствие в учебниках по разным предметам сомнительных идей и тезисов; замена части классических произведений по литературе низкопробными фолиантами и т. п.) приводит к закономерному итогу – *неуклонному падению качества знаний школьников.* По данным авторитетного международного исследования PISA на 2009г. по уровню читательской грамотности подростков Россия занимает 41-43 места. 27% российских школьников не достигли минимального уровня читательской грамотности; 29% - математической грамотности: 22% - естественнонаучной.[[7]](#footnote-8)

***2. Содержание образования: базовые постулаты.***

Когда идеологи образовательной политики заявляют, «что российская система школьного образования в основном влилась в общее движение «нормальных» образовательных систем», то под этим они понимают отказ от советской идеологии, развитие школьного Интернета, распространение компетентностного подхода, введение ЕГЭ и профильного обучения.[[8]](#footnote-9)

Рассмотрим каждый из тезисов данной сентенции. Что касается ухода от идеологизации школы, то в предыдущей работе я уже отмечал, что нынешнее образование не менее идеологизировано, чем советское. И современная идеология намного опаснее для детей, чем советская (при всех недостатках последней).[[9]](#footnote-10)

Внедрение информационных технологий, конечно, важно; но сами по себе они, во-первых, нейтральны по отношению к школьнику, к образовательному процессу в целом (в зависимости от того, как ученик их будет использовать, они могут принести, как несомненную пользу, так и значительный вред). А во-вторых, технологии являются лишь *средством* обучения, одной из его составляющих. Однако современные информационные технологии не могут (и не должны) заслонять, подменять собой процесс образования, его содержательный аспект.

Ни хороший ремонт, ни новая мебель, ни самый что ни на есть «навороченный» компьютерный класс (что часто преподносится с высоких трибун в качестве достижений в системе образования) не решают задач повышения качества образования. Несомненно, все вышеуказанные составляющие необходимы для успешного функционирования школы в целом, но они – составная часть внешней стороны развития образования, его оболочки, но никак не сущности, сердцевины. *«Единственный параметр, который определяет успехи детей и от которого действительно зависит качество образования – это не наличие новой мебели или дополнительных компьютеров, а качество взаимодействия учителя и ученика на уроке, определяемое только квалификацией педагога…»[[10]](#footnote-11)*

Расширение профильного обучения, как и введение любого нового курса, опять-таки не свидетельствует о качественном продвижении. Содержание, цели и задачи, которые заложены в современных ГИА и ЕГЭ, могут привести, в лучшем случае, к добротному усвоению определений, формул, терминов, дат из предмета, но не самого предмета. Э.В. Ильенков указывал, что при таком подходе « происходит вовсе не усвоение *предмета* (а знание ни в чем другом, кроме этого, и не может заключаться), а лишь усвоение *фраз* об этом предмете, лишь усвоение вербальной оболочки знания *вместо* знания».[[11]](#footnote-12)

А что же такое «компетентностный подход»? Смысл этого понятия в научной литературе еще очень расплывчат. Тем не менее, рассмотрим одно из наиболее распространенных определений. «Компетентностный подход – это совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов». К числу основных принципов относятся следующие положения:

- смысл организации образовательного процесса заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения проблем;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.[[12]](#footnote-13)

По существу, «компетентностный» подход мало чем отличается от старой педагогической триады: знания - умения – навыки. «Компетентностный подход» в этой триаде делает упор на умения и навыки. Но при этом проблема корреляции знаний и умений слабо проработана. А отрывать одно от другого абсолютно бесперспективно. Кроме того, далее мы остановимся на неэффективности тех способов, посредством которых разработчики реформ пытаются активизировать самостоятельную практическую деятельность учащихся.

Проанализируем еще один «бренд» современного образования – «новые педагогические технологии». Под них созданы лаборатории в методических центрах; проводятся презентации и открытые уроки; они являются одной из основ «инновационной деятельности» школы. Но при всех широковещательных заявлениях никто не удосужился объяснить: что в этих технологиях принципиально нового, чего не применялось раньше? Где научные исследования, экспертизы и заключения, подтверждающие открытие нового приема, метода, формы взаимодействия учителя и ученика?

В каждом отчете, в каждой школе, на любом открытом мероприятии обязательно фигурирует «использование новых педагогических технологий» При таком раскладе в нашей педагогике за последнее десятилетие появились не иначе, как сотни новых Ушинских, Макаренко и Сухомлинских; а качество обученности произвело резкий скачок вверх.

На самом деле, элементарные вещи в педагогике (задания на развития критического мышления, работа в группах, ролевая игра на уроке, самостоятельная поисковая деятельность и проч.) облекаются в обертку новомодных терминов и преподносятся в виде форм инновационной деятельности. Появление новых технологий в педагогике – штучный продукт, значительно более редкий, чем прорывы в области технологий информационных. Создание такого продукта требует десятилетий кропотливой деятельности и под силу лишь единицам. Даже простое внедрение в школе, в классе новых (для данной школы, класса, учителя) приемов учебной деятельности требует значительного промежутка времени; а успешность зависит от множества факторов (корреляция с предшествующими формами работы, степень квалификации учителя и подготовленности учеников и т. п.)

То же самое относится к несметному числу появившихся авторских программ, создающих иллюзию педагогической уникальности. «…Наличие разработанной учителем так называемой авторской программы… не должно считаться достижением учителя и не должно заноситься в портфолио, если нет программы эксперимента по ее использованию и сравнительных результатов эксперимента, из которых бы следовало, что эта авторская программа по объективным критериям оказалась более эффективной, чем обычная…»[[13]](#footnote-14) Ничего подобного, за исключением единичных случаев, не наблюдается.

Остановимся, наконец, на проектно-исследовательской деятельности учащихся, которая в наше время позиционируется как «неотъемлемая часть образования, отдельная система в образовании, одно из направлений модернизации современного образования, развития концепции профильной школы».[[14]](#footnote-15) Фактически проект, наряду с ЕГЭ, стал барометром оценки педагогической успешности. Что же такое школьный проект, и что осуществляется в школах на практике в виде проектной деятельности?

«Проект – работа, направленная на *решение конкретной проблемы*, на достижение оптимальным способом *заранее запланированного результата*».[[15]](#footnote-16) В основе любого проекта лежат постановка проблемы, целей и задач, а также методов их достижения; та или иная практическая деятельность учащихся.

Работа над проектом предполагает очень тесное взаимодействие ученика и учителя. В младших классах педагог может научить школьников определенным приемам проектирования. В среднем звене дети нуждаются в значительной обучающей и стимулирующей помощи учителя почти на всех этапах своей работы. Координирующая роль педагога сохраняется и в старшей школе.[[16]](#footnote-17)

Проект, как и любая иная самостоятельная деятельность учеников, требует первоначальных базовых знаний относительно работы с источниками, требований к планированию своей деятельности, формулированию проблемы исследования. Без этих «репродуктивных» знаний и навыков никакое «творчество» учащихся невозможно.

Бахвальство и показуха, поразившие школу от чиновника до рядового учителя, привели к тому, что *ростки* реальной самостоятельной, исследовательской работы учащихся преподносятся как *законченная*, самостоятельная деятельность. На самом деле, огромная доля аналитической работы проводится учителем, а за учеником остается, как правило, презентация, то есть «витрина» проекта. При таком подходе невозможно мониторить реальный вклад ребенка в учебный проект, его личностный рост и ошибки, «месторасположение» на пути к цели, то есть к максимально самостоятельному созданию проекта.

Но при нынешнем апогее формально-демонстративной деятельности это является ненужным. Главное – показать колоссальное достижение современной модернизации: умение школьника «самостоятельно производить готовый отчуждаемый продукт». *В действительности, только отдельные одаренные и подготовленные старшеклассники способны на это.*

В угоду чиновничьим прожектам проекты нередко подменяют собой учебу в целом. По большому счету, работа над одним серьезным проектом занимает, как минимум, полугодие, а то и учебный год целиком. В некоторых случаях результаты исследовательской деятельности полностью материализуются только по прошествии нескольких лет труда. Между тем проектные конкурсы, презентации, отчеты проводятся регулярно. Педагоги и ученики вынуждены хвататься сразу за несколько проектов, что, соответственно, отражается и на их качестве, и на затраченном времени в ущерб иным формам учебной работы.

***3. Деятельностный подход и роль учителя***

Руководитель рабочей группы по разработке новых стандартов среднего образования А.М. Кондаков считает, что «сегодняшняя информационная революция – это открытые системы образования, когда человек может учиться в удобное для него время, в удобном ритме, по индивидуальной, комфортной для него программе. В итоге традиционная классно-урочная система постепенно замещается системами открытого образования».[[17]](#footnote-18)

Но чтобы ребенок (даже не начальной, а основной и полной школы) мог учиться, когда хочет, необходимы высочайший уровень самодисциплины, мотивации, сформированности психологических свойств личности, умений и навыков самостоятельной работы. *В силу психо-возрастных особенностей школьников на такой уровень в абсолютном большинстве случаев выйти невозможно.* Частично в таком ритме могут учиться абитуриенты, а полностью – лишь студенты и взрослые люди, получающие дополнительное образование. Утверждать обратное – значит полностью игнорировать возрастные психологические и физиологические возможности детей, заниматься пустым прожектерством. Попытка же осуществить предлагаемые меры на практике означает не только лишить детей знаний, но и окончательно искалечить их здоровье.

Один из ведущих современных специалистов по детской психологии, доктор психологических наук Е.О. Смирнова отмечает опасность и губительность искусственного «подстегивания» развития ребенка. «Упрощенное представление о детском развитии и его ускорение … неизбежно ведет к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня общего развития и его существенное отставание от принятых возрастных норм (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками)»…[[18]](#footnote-19)

Одним из стержней современных реформ в образовании считается внедрение деятельностного подхода, интерпретация знания как ориентировочной основы деятельности; переход от традиционной передачи готового знания к организации исследовательской работы детей с тем, чтобы они самостоятельно могли отыскивать нужные знания; формирование метапредметных связей и умений.[[19]](#footnote-20)

Сами идеологии модернизации вынуждены признать, что «почти все уникальные достоинства российской школы … имеют своим источником наработки советской образовательной системы». А эффективность образовательных программ, принципов обучения и технологий, разработанных Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, П.Я. Гальпериным и др. давно доказана и успешно применяется за рубежом.[[20]](#footnote-21)

Указанные педагоги и психологи еще с середины прошлого века занимались проблемой организации усвоения знаний школьниками в форме действительного процесса рождения и развития этих знаний, при котором ребенок становится не потребителем готовых результатов, а, в определенной мере, соучастником творческого учебного процесса. А Э.В. Ильенков шел еще дальше. Он считал, что школьники не только должны активно участвовать в процессе получения знаний, но и сами знания должны предоставляться, усваиваться, рассматриваться через решение проблем, через снятие противоречий.

Научить школьника мыслить, применять знания в конкретных ситуациях на практике можно только «если школьнику самого начала, не откладывая «на потом», показывать в каждом конкретном случае – как любая ныне «готовая» истина рождалась в качестве ответа на трудную проблему, выраставшую перед людьми из гущи живой жизни, из ее противоречий. Каждая «готовая» истина, которой нынче человек может руководствоваться уже «не думая», есть когда-то разрешенное противоречие, есть *снятое* противоречие, - и, усвоив готовый результат мышления людей вместе с процессом его получения, школьник усвоит одновременно и тот способ мышления, с помощью которого этот результат был добыт…»[[21]](#footnote-22)

К сожалению, в свое время Ильенков не был, в значительной мере, ни понят, ни услышан. Сегодня же его мысли не просто не достижимы на практике, но и опасны. Если школьник начнет добывать истину через восприятие и изучение противоречий, во взаимосвязи всех фактов и событий, анализируемых в их историческом развитии – то есть ребенок будет учиться диалектически, то со временем он, вероятно, придет к адекватному отношению не только ко всей системе российского образования с ее целями, задачами, постулатами и практикой, но и к современной действительности в целом. Фрагментарное, эклектическое, схоластическое знание (даже если оно в определенной мере связано с деятельной активностью учащихся), наоборот делает все, чтобы формировать не творцов, а «квалифицированных потребителей»…

Таким образом, деятельностный подход – вовлечение учащихся в процесс получения знаний, связь теории с практикой – правильная идея, но никакое не «ноу-хау» современной педагогики, никакая не инновация, а попытка осуществить то, что было разработано в советской педагогике, начиная от А.С. Макаренко и Л.С. Выготского, задолго до модернизации и, применялось в деятельности лучших школ и педагогов. Крайне жаль, что «многие важные достижения общественной науки бывают забыты, и, таким образом, простое невежество может выглядеть даже новаторством».[[22]](#footnote-23)

Рассмотрим содержательную сторону современной интерпретации деятельностного подхода. Самостоятельное мышление и деятельность школьников находятся в вопиющем противоречии с основными формами итогового контроля – ГИА и ЕГЭ. Зачем развивать мышление, учить ребенка поиску информации, применять знания на практике, если, в конечном итоге, от выпускников требуется в основном заучивание определенных фактов?! Зубрежка и натаскивание наоборот требуют репродуктивного характера деятельности учащихся.

Кроме того, активные разговоры о «самостоятельном мышлении», «самостоятельном выборе» подростков противоречат тенденции снятия с учеников, по сути, любой ответственности за результаты учебной деятельности. И эта ответственность целиком возлагается на педагогов: «не научили», «не заинтересовали», «не владеете новыми технологиями» и т п. В результате вместо самостоятельности и ответственности у детей формируются иждивенчество и инфальтилизм.

Следующий момент – роль школы, учителя в процессе обучения детей. По замыслам идеологов реформ, «школе придется превратиться из монополиста в координатора образования и социализации».[[23]](#footnote-24) Итак, учитель как координатор знаний, как тьютор, который помогает детям заниматься поиском нужного в море обрушивающейся на них информации. Это предполагает, во-первых, достаточно подготовленных детей, которые (пускай и при помощи со стороны педагога) хотят, умеют и могут находить, извлекать, интерпретировать необходимую информацию. А во-вторых, - широкие объективные источники информации, адекватные возможностям детей.

Однако *современные дети в отличие от их сверстников 1980-х годов гораздо хуже готовы к школе.* Поступление в школу не маркируется личностными новообразованиями (развитием памяти, внимания, усидчивости и проч.) Как отмечает доктор психологических наук, профессор МГУ О.А. Карабанова у современных детей налицо «изменение мотивационной сферы в направлении снижения познавательных мотивов и интересов, любознательности и любопытства, повышения значимости потребительских интересов. Время «почемучек» сменилось временем интеллектуальной вялости, пассивности, апатии. Современные дети нередко оказываются «перекормлены» информацией, обрушивающейся на них с экранов телевизоров, компьютеров, различными видами занятий во всевозможных «группах раннего развития», «эстетических студиях». Неблагоприятной тенденцией остается обеднение и ограничение общения детей со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности…»[[24]](#footnote-25)

Многие дети изначально имеют серьезные физические и психические проблемы. По данным Минздрава РФ, уже в дошкольном возрасте у значительной части детей (68%) возникают множественные нарушения функционального состояния, 17% детей имеют хронические заболевания и только один ребенок из трех остается здоровым. По данным Института возрастной физиологии, около 20% детей, приходящих в школу, имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса число этих детей превышает 60%. За годы обучения в школе в пять раз возрастает число детей с нарушениями зрения и осанки, в четыре раза – количество нарушений психического здоровья и т.п.[[25]](#footnote-26) На конец 2010г. в России насчитывается 545 тысяч детей-инвалидов.[[26]](#footnote-27)

*Поэтому реальная инновационная деятельность заключается в разработке методик подтягивания уровня современных школьников до учебно-необходимого при одновременной адаптации стандартов и программ к возможностям нынешних учеников.* К творческому, поисковому этапу учебной деятельности учащиеся могут перейти, только усвоив фундаментальные принципы обучения. И никаким «консалтингом» со стороны учителя ограничиться здесь нельзя.

Более того, даже если бы психолого-физиологический уровень современных детей соответствовал стандартному, определять роль учителя как методиста-консультанта (частично приемлемую только в старших классах) значит, изначально не давать выстроить *систему* обучения в школе, лишить детей того *фундамента*, исключительно на базе которого возможно формирование и проявление деятельной учебной самостоятельности и креативности.

Чтобы научиться что-либо находить, анализировать, дети первоначально должны иметь *знания о предмете* того, что они должны искать и находить, что они должны анализировать. Как ребенок, к примеру, может найти в тексте хорошие и плохие поступки персонажей, если он не знает, что такое добро и зло?! Как ученик нестандартным способом решит математическую задачу, если он не знает формул, необходимых для решения задач данного уровня?! Или, быть может, пилот способен «самостоятельно» повести себя (а точнее, самолет с пассажирами) в не имеющей аналогов, критической ситуации, если он не обладает «пассивными», «репродуктивными» знаниями о своей машине, воздушном пространстве, природных явлениях и проч.?!

Но и отдельные знания, факты, практические умения, не выстроенные в систему, не дающие целостного представления об изучаемом предмете, явлении никогда не приведут к адекватному пониманию предмета, явления, а значит, к адекватной деятельности по отношению к ним. Неопозитивистская интеллектуальная вакханалия приводит к тому, что даже самые образованные молодые люди, в лучшем случае, становятся узкоспециализированными профессионалами, слабо разбирающимися в общественных процессах и явлениях. Именно такие люди идеальны для авторитарно-бюрократической власти, так как нуждаются в ней.

В свое время подобную ситуацию великолепно обрисовал Э.В. Ильенков. «Общество, составленное, скажем, из «слепого» музыканта, «глухого» живописца и «слепо-глухого» математика, с неизбежностью потребует посредника-переводчика, который ничего не понимая ни в музыке, ни в живописи, ни в математике, будет тем не менее «опосредовать» их взаимные отношения, кооперировать их усилия вокруг общих проблем, в которых каждый из них разбирается слабо»…[[27]](#footnote-28)

Сам процесс поиска информации, деятельной активности учащихся не может лишь «координироваться» учителем. Педагог должен сначала дать представление о способах получения знаний, продемонстрировать эти способы совместно с детьми (вспомним «зону ближайшего развития») и только затем предложить детям самостоятельно искать необходимую информацию.

И на следующих этапах учебной работы роль учителя выходит за рамки простого «консультирования». Коррекция и интерпретация информации, обсуждение с детьми их собственного анализа полученных данных, исправление ошибок, организация различных форм совместной деятельности учащихся - все это работа педагога как *учителя*, а не тьютора – координатора. Консалтинг, тьюторство и т. п. – формы работы преподавателя с уже *сформированными взрослыми людьми* – студентами. Применение этих форм в работе с детьми означает непонимание азов возрастной психологии и физиологии.

Более того, даже если верно выстроить учебную работу детей, школьники смогут правильно добывать и интерпретировать информацию, действовать в нестандартных ситуациях, а тем более привносить что-то новое в свою учебно-проектную деятельность *ограниченно, до определенных пределов,* формируемых их индивидуальными и возрастными особенностями! «…Даже самый квалифицированный учитель может научить ребенка только до уровня его максимальных учебных возможностей».[[28]](#footnote-29)

Главная задача школьника – *учиться* всему вышеназванному, обязательно достичь базового минимума и продвигаться вперед настолько, насколько позволяют параметры конкретного индивида. Рассматривать указанные умения и способности детей (за исключением группы действительно одаренных) *как полностью сформированные, законченные* означает выдавать желаемое за действительное, ненаучно сближая детей со взрослыми людьми, к которым (но далеко не ко всем!) эти требования вполне применимы.

Рассмотрим теперь источники информации, с которыми предстоит соприкоснуться ученикам. Под информационно-поисковой базой, как правило, понимаются всевозможные интернет-контенты. Но они (даже на самых респектабельных сайтах) буквально напичканы непроверенными, сомнительными идеями и тезисами. Огромное число учебной литературы страдает методологическими изъянами и фактическими ошибками, написано литературно неграмотным, сложным для школьников языком. Самостоятельно разобраться в этом информационном океане, навести порядок на гигантском «электронном складе» под силу далеко не каждому взрослому. Требовать подобного от ребенка значит, опять наводить тень на плетень, занимаясь, в лучшем случае, околонаучной фантастикой. Дети могут и должны работать с источниками, учиться их отбирать, интерпретировать и анализировать. Но научить этому может в подавляющем большинстве случаев только педагог.

Идея деятельностного подхода к обучению верна и прогрессивна. Но беда в том, что в сегодняшней образовательной модернизации она является только идей в чистом виде. Ибо концепция ее реализации на деле отсутствует. Предлагаемые же меры абстрактны, противоречивы, а некоторые попросту нереальны (либо вовсе, либо в современном социальном контексте)…

В итоге современная образовательная концепция получается исключительно «сырая» и эклектичная. На уровне методологии декларируется необходимость научных знаний. На уровне прагматики – необходимость «научить учиться», «больше практических знаний». В реальности – все «заточено» под ЕГЭ, в котором не предусмотрено ни первого, ни второго.[[29]](#footnote-30) Программы и положения образовательной реформы включают в себя как бы два уровня. Первый, основной (хотя по содержанию несколько латентный, витиевато «инкрустированный» в текст). Это уровень помпезного бюрократизма, формальной деятельности, неуклонной коммерциализации образования. Второй же, содержательный уровень является подчиненным по отношению к первому, декларативным.

***4. «Отцы-основатели» и рыночный вектор***

Я уже отмечал, что нынешние реформы образования проводятся келейно, без серьезной научной проработки, с абсолютным игнорированием мнения педагогической общественности. Помимо чиновников появилась масса квазиученых, отрабатывающих свой хлеб и «научно» обосновывающих всевозможные псевдо - и ретроинновации. Академия наук, Академия образования практически удалены с поля образовательной политики и педагогического анализа. Все теоретические разработки сосредоточились в НИУ ВШЭ, который давно стало локомотивом либеральных рыночных реформ в различных общественных сферах. Именно там под руководством Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина, А.Г. Каспржака и др. создаются различные модернизационные проекты.

Эти люди прекрасно видят вектор социально-экономических изменений в стране, чутко улавливают, что хочет от них руководство, какие тенденции лежат в основе образовательной политики. И они идейно-теоретически оформляют «научную обоснованность» этой политики. С другой стороны, своими проектами они углубляют и расширяют эту политику.

Администрация школ и учителя не только проходят соответствующую подготовку на курсах, но и вынуждены строить свою работу в соответствии с приобретенными при этой подготовке знаниями и рекомендациями. То есть должны заниматься ненужной, изнуряющей по объемам и пустой по содержанию, деятельностью; ориентироваться в ней на баллы и презентации; изъясняться новомодными терминами и писать наукообразные схоластические аналитические справки. Иначе - не подтвердить высокой квалификации, не прослыть новаторами, не стать «передовыми», «медийными» и т. п.

Чтобы сделать карьеру, нужно не только слепо следовать всем указаниям начальства, растоптав в себе все сомнения и отбросив всякие моральные ориентиры. Надо активно продвигать и пропагандировать эти указания, в виде собственных положений, развивая и совершенствуя весь их формально-показной, потребительски-безнравственный потенциал. Кропотливая, вдумчивая работа без истерических шумных эффектов и быстрого показного результата, на самом деле, грамотная, нужная и эффективная, воспринимается нынче как анахронизм и догматизм.

Малейшее же несогласие с «генеральной линией» немедленно оборачивается травлей учителей и увольнением директоров по печально знаменитой статье 278 п.2 Трудового кодекса («без объяснения причин»). Причем если в «тоталитарное» советское время при репрессиях за критику руководства можно было добиться справедливости в вышестоящих органах, то при теперешней «демократии» - это из области научной фантастики. «Гнев начальства вызывает сам факт высказывания директором школы независимых суждений, расходящихся с представлениями высокого чиновника о путях развития образования в регионе. Такие высказывания позволяют себе именно профессионалы, болеющие душой за дело, которых я причисляю к педагогической элите. Они-то и подвергаются сегодня массовому, без преувеличения, поголовному истреблению…»[[30]](#footnote-31)

Каковы же основные постулаты современной концепции образования? В общих чертах можно выделить следующие тезисы:

- коммерциализация школы, сведение до минимума государственной поддержки и бесплатного образования;

- отрыв образования от общественно-экономических проблем в стране и связанных с этим психолого-физиологическими, интеллектуальными и нравственными изменениями в среде современных детей (или искажение, неверная интерпретация этих изменений);

- отнесение школы и образования к сфере услуг, формирующей узкоспециализированного потребителя-прагматика, адаптированного и встраиваемого в современные реалии с отсутствующей или существенно деформированной нравственной позицией;

- абстрактность, декларативность, пафосность, путанность, противоречивость, выдвигаемых целей и задач;

- бездумное копирование западных образцов педагогической теории и практики, причем их наиболее реакционных, худших направлений.

Все это целиком и полностью относится и к новым образовательным Стандартам (ФГОСам). Если раньше было противоречие между требованиями Стандартов и реальными результатами образовательной деятельности (то есть Стандарт не усваивался), то теперь это противоречие «снимается». Требования, заложенные во ФГОСах настолько выхолощены и расплывчаты, что, по сути, никаких реальных, конкретных требований к результатам обучения, которые школы должны давать «на выходе», не предъявляется. А значит, образование в меньшей степени можно обвинить в том, что оно не выполняет поставленных задач. Таким образом, своего рода, «надстройку» просто привели в соответствие с «базисом» - реальным содержанием и результатами образовательной деятельности. (Хотя и сейчас в своей положительной составляющей Стандарты слабо выполнимы.)

Что все это означает: непонимание фундаментальных основ педагогики или ее сознательное разрушение? Несомненно, на первом месте стоит социальный заказ: *создать малозатратную среднюю школу, где вместо педагогов – «винтики» для «одобрямса» всех «высоких» начинаний и «правильного» подсчета бюллетеней на выборах; а дети – «грамотные потребители», умеющие думать только в определенных границах и стремящиеся, умеющие «вписаться» в нынешние реалии.*

С другой стороны, приходиться констатировать, что мысль подавляющего большинства чиновников и идеологов от образования попросту не способна диалектически охватить его содержимое, цели и задачи. Они не способны обобщать, видеть и разрешать противоречия, полемизировать с собой. Поэтому, помимо законченных циников, встречаются руководители, искренне верящие в прогрессивность проводимых реформ и гордящиеся своим активным участием в них. Чем выше управленческая ступень – тем больше цинизма и лицемерия, чем ниже – тем больше амальгамирования этих свойств с иллюзиями и заблуждениями.

***5. Содержание образования: нравственная составляющая***

Богатство человеческих потребностей, человечная сущность личности, высокие моральные принципы – все это в современной образовательной политике имплицитно позиционируется этаким рудиментом советского прошлого, который может нести за собой лишь лишние расходы и ненужную головную боль.

«Сейчас уже, - с горечью констатирует В.А. Караковский, - никому разносторонняя личность не требуется, никакого разнообразия, никакой вариативности развития детей, никакого творчества. – А как же «личностно-ориентированное образование», о котором говорится на каждом шагу» - Ни более чем популярный термин, а ситуация такова, что у людей нет веры даже в самые правильные слова. На деле же требуется только то, что кратчайшим путем ведет к деловому и личному успеху. Все этому жестко подчинено. <…> Оно измеряет сегодня качество развития личности, приспособленность к жизни и все остальное. Стало быть, все минимизировано настолько по отношению к личности ребенка, что сейчас можно учить на уроке табуретки».[[31]](#footnote-32)

За два десятилетия трансформации социально-экономического строя отношения между людьми (в том числе в сфере детства, образования) изменились настолько, что доброта, взаимопонимание, порядочность, честность, реальный демократизм полностью вытеснены из нашей жизни. Зато в нее прочно вошли ложь, лицемерие, хамство, предательство, подлость. В результате сознание людей, нравственные ценности в значительной мере деформировались, став адекватными нынешним реалиям. Аморальные поступки многими воспринимаются уже как норма. А возмущение вызывает лишь крайности, доведение указанных тенденций до максимума, до абсурда. Лишь единицы способны сегодня подняться над общественными отношениями, жить и действовать на основе не искаженных отчуждением человеческих принципов.

Реформаторы образования на словах не отрицают нравственные ценности, прикрываются ими, иезуитски попирая их на деле. Любые мерзости обставляются «заботой о ребенке», «созданием комфортных условий обучения», «нетравмированием детской психики», «борьбой с профессиональной некомпетентностью учителя» и т. д.

Помимо тотального лицемерия, формирования культа потребительства, эклектичности воззрений, внесения в школьные программы массы ненаучных и даже антинаучных положений ущербность современной образовательной парадигмы заключается еще в одном неоспоримом факте. *Учение, образование отрывается не только от своей нравственной составляющей, но и от развития личности ребенка вообще.*

Не «обучение для развития», а «обучение для успеха». Конечно, эти понятия, так или иначе, коррелируются, но стоит представить их в неправильных пропорциях, а точнее, подменить одно другим, - и, как в фармакологии, лекарство превращается в яд. Фрагментарные знания вне развития человеческой личности, вне нравственной подоплеки способны превратить человека в чудовище. И чем больше такое чудовище будет знать, тем более страшными окажутся плоды его деятельности.

В.А Сухомлинский подчеркивал, что «…нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребенка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями».[[32]](#footnote-33) Сейчас же сложилась парадоксальная с точки зрения здравого смысла ситуация. С одной стороны, школа фактически закрывает глаза на то, что дети зачастую не знают элементарных вещей, которые они обязаны знать. С другой – одним из главных критериев положительного отношения к ребенку становится его «успешность»: сколько бонусов принес школе на олимпиаде, презентации, интеллектуальном марафоне и т. п.

Наивно полагать, что дети всего этого не понимают. «Главное, что определяет эффективность слова учителя, - его честность. Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя… Еще тоньше чувствуют дети неправдивое, лицемерное слово».[[33]](#footnote-34)

***Вместо заключения***

Подводя итоги анализа содержания образования в средней школе, отметим его *подчиненный характер* по отношению к системе управления образованием, которая, в свою очередь, детерминируется общественно-экономическим развитием страны в целом. *Завышенные, прожектерские устремления соединены с окончательным разрушением фундамента школьной педагогики.* Моральные нормы заменены агрессивными религиозными сентенциями. А в основе действий управленцев всех рангов лежит всепоглощающий страх за свою карьеру и благополучие.

Многие обозначенные пороки существовали в школьном образовании и в советское время. Однако они существовали в несопоставимо меньших масштабах. Ибо иной общественный строй, иная идеология, порождали иную сердцевину образования. Когда самый плохой чиновник мог использовать весь свой негативный потенциал лишь до определенных пределов.

Нынешняя же система, вобрав в себя все отрицательное из советского и зарубежного опыта, этих пределов не знает. И нет ничего страшнее, чем щупальцы лжи и невежества, прикрывающиеся детьми – самым бесценным и сокровенным достоянием общества.

1. Черняков С. Современная школа: система управления изнутри // Альтернативы. 2011. №4. С.105-123. [↑](#footnote-ref-2)
2. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Захаров А.Б. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. №3. С.5. [↑](#footnote-ref-3)
3. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. М.,2009. С.4. [↑](#footnote-ref-4)
4. Поташник М.М. «Лучше с умным потерять, чем с дураком найти» // Народное образование. 2011. №9. С.16-23. [↑](#footnote-ref-5)
5. См.: Ильенков Э.В. Философия и культура. М.,2010. С.762,769. [↑](#footnote-ref-6)
6. Лифшиц М.А. Чего не надо бояться! // http://prometej.info/new/filosofia/3141-lifshic.html [↑](#footnote-ref-7)
7. Народное образование. 2012. №1. С.163; №5. С.37. [↑](#footnote-ref-8)
8. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Захаров А.Б. Российская школа… С.6-7. [↑](#footnote-ref-9)
9. К примеру, недавно один из руководителей ВШЭ И. Фрумин заявил, что советская система образования была «бесчеловечной и несовременной», а в последнее десятилетие российское образование изменилось в лучшую сторону. (См.: <http://www.hse.ru/news/58711904.html>) И это сказано, вопреки мировому признанию выдающихся достижений советской школы, в том числе и гуманистического характера, и неутешительным фактам о состоянии современного образования! Можно ли подобные откровения рассматривать иначе, как вопиюще невежественную, агрессивную *идеологию*?! [↑](#footnote-ref-10)
10. Поташник М.М. «Лучше с умным потерять, чем с дураком найти». С.17. [↑](#footnote-ref-11)
11. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М., - Воронеж. 2009. С.80. [↑](#footnote-ref-12)
12. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С.3-12. [↑](#footnote-ref-13)
13. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя… С.380. [↑](#footnote-ref-14)
14. Методические рекомендации по организации проектной деятельности учащихся. Письмо Департамента образования г. Москвы от 20.11.2003 // http://www.c-psy.ru/index.php/teacher/master-class/8919-2011-03-14-15-21-19 [↑](#footnote-ref-15)
15. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? М.,2010. С.6. [↑](#footnote-ref-16)
16. Там же. С.14-17. [↑](#footnote-ref-17)
17. Цит. по: Агранович М. Учитель в место урокодателя: с 1 января в России вступают в силу новые стандарты образования // Российская газета – Неделя. 2009. 8 октября. [↑](#footnote-ref-18)
18. Смирнова Е.О. Детская психология. М.,2006. С.358. [↑](#footnote-ref-19)
19. См., напр.: Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования // <http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html>; Концепция Школы 2100 // http://www.school2100.ru/school2100/concepciya/ [↑](#footnote-ref-20)
20. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Захаров А.Б. Российская школа… С.38,36-37. [↑](#footnote-ref-21)
21. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. С.89-90. [↑](#footnote-ref-22)
22. Лифшиц М.А. Воспитание воспитателя // http://www.gutov.ru/lifshitz/texts/vospitanie.htm [↑](#footnote-ref-23)
23. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Захаров А.Б. Российская школа… С.21. [↑](#footnote-ref-24)
24. Карабанова О. Психологические особенности детей XXI века // http://prosvpress.ru/2011/01/psihologicheskie-osobennosti-detey-xxi-veka/ [↑](#footnote-ref-25)
25. http://www.school2100.ru/school2100/concepciya/ [↑](#footnote-ref-26)
26. Народное образование. 2012. №4. С.182. [↑](#footnote-ref-27)
27. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. Киев,2006. С.149. [↑](#footnote-ref-28)
28. Поташник М.М. «Лучше с умным потерять, чем с дураком найти». С.21. [↑](#footnote-ref-29)
29. См.: Бершадский М.Е. Между двух стульев: цели и содержание образования // Народное образование. 2012. №2. С.162. [↑](#footnote-ref-30)
30. Ямбург Е. Разгром педагогической элиты России // Московский комсомолец. 2012. 9 июля. [↑](#footnote-ref-31)
31. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.,2008. С.43. [↑](#footnote-ref-32)
32. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.,1979. С.15. [↑](#footnote-ref-33)
33. Там же. С.34. [↑](#footnote-ref-34)