

А.В. Вознюк, Мифы современного образования // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17550, 23.06.2012

А.В. Вознюк

Мифы современного образования

Однако надо отдать должное некоторым научным поискам, которые ныне составляют основу перестройки школы. Среди них следует назвать новую дидактическую систему, рожденную в опыте В. А. Сухомлинского, концепцию содержательного обобщения, созданную на основе эксперимента под руководством Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова, и некоторые другие. Но ученые, воплощавшие в себе власть авторитарно-императивной педагогики, заглушили эту новизну в педагогической науке. Эксперимент Л. В. Занкова предан забвению, его теоретические обобщения "разбавлены" водой теории педагогики, а лаборатория, ведущая исследования, после смерти ученого закрыта. В. А. Сухомлинский долгое время подвергался нападкам, на его имя наклеивались всевозможные ярлыки. Известная в стране и за рубежом московская 91-я экспериментальная школа, а также 17-я и 4-я харьковские школы, в которых экспериментально реализовалась концепция содержательных обобщений, подверглась разностной критике, эксперимент закрыли, лабораторию, руководимую В. В. Давыдовым в те годы, тоже.

Такую же картину можно было наблюдать, обращаясь к истории учителей-экспериментаторов. Поучителен в этом смысле пример М. П. Щетинина. Под его руководством была создана уникальная школа-комплекс в селе Ясные Зори. Школа получила премию Ленинского комсомола. Но вскоре организатор школы-комплекса был вынужден уйти из Ясных Зорь. Затем при поддержке тогдашнего президента АПН СССР В. В. Столетова М. П. Щетинин возглавил организацию новой школы-комплекса в селе Зыбково. Но через некоторое время, буквально на глазах у всей страны, невзирая на бури общественного возмущения, новаторский опыт в этой школе был разгромлен административной властью, поощряемой немой Президиумом АПН СССР.

Ш. А. Амонашвили [Амонашвили, 1989, с. 145]

Конкретно-историческому исследованию должна быть подвергнута не только педагогическая мысль давних лет, но и события недавнего прошлого. Именно историки педагогики должны, к примеру, годы застоя, когда педагогическая теория не видела в ребенке активной личности, способной находиться в постоянном сотрудничестве со своими воспитателями; выяснить причины и конкретные обстоятельства, которые привели к недооценке, а иногда и искаженной оценке педагогических воззрений В. Сухомлинского, Я.Корчака, Ш. Амонашвили, М. Щетинина и других педагогов. Историкам педагогики пора осуществить нелицеприятный анализ обстоятельств, при которых не получил развития опыт коммунарской педагогики И. Иванова, заглохли интереснейшие начинания Л. Занкова, разгромлен эксперимент В. Давыдова... Например, В.Ф. Шаталова не раз колола недоброжелательная критика...

А. В. Петровский [Петровский, 1989, с. 21-23]

Педагогическая наука имеет дело с вымороченной реальностью, которая никакого отношения к жизни не имеет

Э. Горюхина ("Учительская газета", июль-август 1988)

Абсолютная истина никогда не совпадает с так называемым здравым смыслом: так, здравый смысл полагает, что поскольку солнце всходит и заходит, то, следовательно, наше светило вращается вокруг Земли, что, естественно, противоречит всем законам астрономической науки

В.Ф. Паульман ("Почему?", 2008)

В жизни всегда полезно время от времени подвергать сомнению то, что испокон веку считается аксиомой

Бертран Рассел

Когда ничего не меняется, вперед выбивается посредственность

Питер Шульц, экс-президент компании Porsche

Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный

Мишель де Монтень

Образование – это не подготовка к жизни, это и есть жизнь

Джон Девей

Мы переживаем не кризис, волнующий слабые души, а величайший перелом мысли человечества, совершающийся лишь раз в тысячелетия. Стоя на этом переломе, охватывая взором раскрывающееся будущее, мы должны быть счастливы, что нам суждено это пережить и в создании такого будущего участвовать.

В.И. Вернадский

Человек, который как мыслящее существо, как *Homo sapiens*, познает мир (что отвечает магистральному вектору человеческого существования), рано или поздно поднимается на уровень философской рефлексии, начиная осознавать мир с помощью обобщенных теоретических конструктов, всеобщих философско-естественнонаучных категорий, что способствует его подъему на уровень фундаментального знания. Данный акт позволяет осуществить прорывы в любой теоретической и практической сфере человеческого бытия, поскольку помогает перебороть узкие рамки отдельных предметных отраслей познания мира.

Отмеченный процесс полностью относится к педагогической практике и теории, которые могут приобретать устоявшееся догматизированное состояние в случае, если строятся в узком контексте педагогических реалий. Н.А. Бердяев в книге "*Самопознание*" писал, что "педагогика, годная для одной эпохи, может оказаться негодной и вредной для другой" [Бердяев, 1990, с. 295]. Эти слова вполне справедливы для переходных, кризисных явлений, которые происходят в современном образовании, в частности, в высшем. Современная образовательная отрасль вошла в *состояние системного кризиса*, который определяется эпохальными цивилизационными вызовами и угрозами, с которыми столкнулось человечество в конце XX – начале XXI века. Эти вызовы имеют колоссальные общепланетарные последствия, которые в корне изменяют социально-экономический, гуманитарно-политический, морально-этический, природно-экологический механизмы функционирования человечества и, в целом, цивилизационный ландшафт нашей планеты. О содержании, сущности и следствиях такого критического состояния человеческой цивилизации, которая вступила в *эру информационного общества*, идет речь в книге А. Тоффлера "*Шок будущего*" (1974 г.), в докладах Римского Клуба: "*Границы роста*" (1973 г.), "*Человечество в обратном пункте*" (1977 г.); "*О новом международном укладе*" (1978 г.), в труде А. Печчеи "*Будущее в наших руках*" (1988 г.) и др.

Анализ современной социокультурной ситуации в Украине и мире позволяет утверждать, что информационное общество обнаруживает серьезные вызовы образовательной отрасли, что, в свою очередь, приводит к появлению педагогических мифов.

БАЗОВЫЕ ПРЕСУПОЗИЦИИ

1. Человеческая цивилизация входит в качественно новое состояние своего развития, которое некоторые ученые называют эрой информационного, или постиндустриального общества.

2. Этот процесс создает серьезные вызовы для всех общественных сфер, то есть вызывает критические трудности и проблемы для существования человечества, поскольку требует от него коренных изменений.

3. В силу известной инертности общественных институтов и процессов некоторые из них приобретают догматизированный, поскольку пытаются сохранить свой *статус кво*, который не отвечает новым условиям их существования.

4. Догматизированные, то есть устаревшие, или даже ошибочные, педагогические принципы, на которые опираются в своей деятельности педагоги, называют *педагогическими мифами*, которые в их системном единстве на уровне педагогической рефлексии и теории составляют педагогическую мифологию – новое направление педагогической науки и практики [Тюников, 2004].

5. Логика и механизмы возникновения педагогических мифов обнаруживается с помощью философской и общенаучной методологии – *универсальной синергетической парадигмы развития*, которая обнаруживает *диалектическую схему любого изменения* в виде *универсальной философской модели*, элементами которой является человек и мир (внутреннее и внешнее, *субъект и объект*, "Я" и не-"Я"). Эта диалектическая схема реализуется как процесс изменения трех состояний: состояния слияния субъекта и объекта (*тезис*) → состояние дифференциации субъекта и объекта (*антитезис*) → новое состояние слияния субъекта и объекта (*синтез*).

Начальный этап онто- и филогенетического развития человечества обнаруживает единство, синкретизм субъекта и объекта, когда человек и мир на уровне примитивных социумов являют собой единое психическое целое, а субъект и объект являясь единым неделимым комплексом.

На втором этапе развития человечества как вида и субъекта истории в эпоху нового времени обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация.

Третий этап связан с процессом слияния объекта и субъекта, с такой теоретической парадигмой, согласно которой они влияют друг на друга. При этом развитие человечества словно бы возвращается к своим

сакральным истокам, но на высшем уровне. Как писал Э. Тоффлер, мы находимся на пороге новой эры – эры синтеза, что сопровождается возвращением к "крупномасштабному" мышлению, которое должно преодолеть эффекты современной "клиповой культуры", распыляющей наш образный ряд на маленькие кадры, которые следует синтезировать и создать личностный видеоряд, что станет основой для создания конфигуративного модульного "Я" каждого индивида. Именно на такой теоретической основе в настоящее время утверждается концепция целостности (важный *методологический принцип философского синтеза знаний*), которая должна разрешить острое противоречие между сциентичным и гуманистическим типами мировоззрения и образования, разрешить проблему интеграции точных и гуманитарных дисциплин, господствующих в настоящее время сциентично-технократических ценностей с высшими духовными.

Третий этап эволюции образования характеризуется построением образовательного процесса на субъект-субъектной основе, развитием междисциплинарного синтеза и появлением интегративных исследовательских направлений: акмеологии, педагогической антропологии, а ранее – педологии (как синтеза наук о человеке: на I Международном конгрессе педологии – Брюссель, 1911 год – педология была провозглашена биосоциальной наукой, которая опирается на философию, педагогику, историю, психологию и физиологию; перед педологией, как писал Л.С. Выготский, открылись блестящие перспективы; энтузиасты нового движения смотрели на педологию как на дисциплину, которая в ближайшем будущем должна стать доминирующей наукой), суггестопедии (использует достижение физиологии, медицины, психологии, психотерапии, педагогики), социальной педагогики (интегрирует социальные и психолого-педагогические исследования), педагогической синергетики (применяет универсальные принципы синергетики – системность, целостность, бифуркационность и др.), экологии и хронобиологии (как синтез наук о человеке и его космопланетарного окружение), бионики (синтез наук, изучающих природные и технические явления), системогенетики (синтез системных и эволюционно-генетических исследований).

На этом третьем этапе школьная практика словно бы возвращается к своим сакрально-мистическим истокам, возобновляя глубинные энерго-эмоциональные целостно-синергично-коллективистские ресурсы учебной деятельности, что приводит к развитию *резонансного обучения*.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИФЫ

Рассмотрим базовые мифы современной педагогики и образования, в которые постепенно превращаются базовые же педагогические принципы. Заметим, что каждый педагогический миф имеет рациональное зерно, поскольку когда-то этот принцип отвечал вызовам времени, но с появлением новых вызовов оказался устаревшим. При этом, чем более базовым, фундаментальным является педагогический принцип, тем более значимый педагогический миф этот принцип способен вызывать к жизни в случае устаревания и догматизации этого педагогического принципа.

Важно также отметить, что педагогические мифы целесообразно анализировать по субъект-субъектным субъект-объектным критериям.

1. Миф о профильном обучении

Интенсификация информационных потоков на нашей планете является одним из главных факторов входа глобализующего мира в эру информационного общества. Существенно, что информационный бум, который сейчас определяют как "информационный потоп", предопределен, прежде всего, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний [Чалдини, 1999, с. 248]. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей.

Отмеченный процесс отражает кризис классической научной парадигмы и предопределяет распространение тенденции современной науки к экспонентному росту и возобновлению знаний, постоянному расширению и углублению сфер научного исследования. Это, в свою очередь, отражается на кризисном развитии школы в целом и педагогической науки в частности.

Как подчеркивает О.В. Сухомлинская, "современная педагогическая наука в Украине, как и школа, находится в кризисном состоянии. Это влияет и на понимание теоретико-методологических, концептуальных принципов педагогики, ее структуры, содержания, на определение целей, заданий и содержания, методов обучения и воспитания детей. Сегодня педагогическая наука отстает от практики, не успевает за кардинальными изменениями, инновационными процессами, которые имеют место в работе школ, детских заведений, в системе высшего образования. Кризисное состояние педагогической науки вызывает у ученых стремление, с одной стороны, найти и аргументировать новые принципы, новую парадигму своей науки, а с другой, – научно описать, подвести научный фундамент под современные инновационные процессы, которые происходят в образовательном пространстве Украины" [Сухомлинська, 2003, с. 3-4].

При этом, наблюдается чрезвычайно быстрый процесс синтеза новых знаний и технологий, что составляет значительную проблему для профессионального образования, которое не может адекватно реагировать на эти смены, поскольку содержание образования испытывает коренные изменения на протяжении пяти-шести летнего срока подготовки специалиста, обнаруживая проблему "полураспада компетенции специалиста".

Как пишут А. В. Боровских и Н. Х. Розов, "Человек перестал воспринимать ту или иную профессию

как неотделимую от себя, а ее выбор деградировал из судьбоносного решения в тактическую задачу, требующую только, оценив конъюнктуру, размер оплаты, подобрать наиболее подходящий вариант.

Устойчивость наблюдаемой тенденции свидетельствует о том, что мы имеем дело не со случайным неудачным стечением обстоятельств, а с объективным явлением. Действительно, современные темпы развития технологий как раз подошли к той черте, когда за 10-12 лет (а в некоторых областях – и ещё быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности обновляются, радикально меняются настолько, что овладеть новой технологией в своей "старой" профессии по затратам времени и сил – все равно, что обучиться новой. Тогда какая разница? Все равно ты меняешь свою деятельность, должен учиться заново. И это – главное.

Таким образом, мы выходим на главный концептуальный парадокс образования. Если мы согласимся с тем, что целью образования не является получение профессии, то неизбежно возникнет вопрос: а зачем нам вообще образование? Зачем человеку география, если он не станет географом? Математика, если он в жизни своей не будет ничего вычислять, а ежели и понадобится что-то сложить – воспользуется калькулятором? Ощущаемая интуитивно абсурдность всех этих вопросов означает, что мы в образовании видим не только и даже не столько предметное знание, сколько что-то, что находится за рамками этого знания, выше него. Что важнее, знание, где находится Австралия или чему равны корни квадратного уравнения. Что же это?" [Боровских, Розов, 2012, с. 91-92].

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА НЕГАТИВНЫХ И ПОЗИТИВНЫХ АСПЕКТОВ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ ПРОФИЛИЗАЦИЮ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к разделению труда, его индивидуализации (подобно индивидуальным функциям органов человеческого тела)	– к созданию временных целевых команд (подобно функциональным системам П.К. Анохина)
– к развитию многофункционального конвейерного производства (макротехнологии – макродетали)	– к развитию целостного монофункционального унифицированного производства (нанотехнологии – микродетали)
– к актуализации эгоцентрических качеств людей и индивидуальной деятельности	– к активизации эмпатийных качеств людей и коллективному сотворчеству)
– к рутинному труду людей-винтиков	– к креативному труду людей-творцов
– к суровой иерархии производственных процессов и социальных систем	– к деиерархичности производственных процессов и социальных систем
<i>Научно-технический прогресс рационально-технократической цивилизации, развитие информа-ционных ресурсов человечества, что приводит к:</i>	<i>Всплеск мистически-иррационального миропонимания, эскалация информации в состоянии информационного бума, что приводит к:</i>
– научно-технологической специализации и дифференциации информации и технологий	– быстрым изменениям технологий, феномену "полураспада компетентности специалиста"
– развитию монофункционального, "узкого" специалиста, который работает в своей производственной сфере всю жизнь	– развитию универсального многофункционального специалиста, который на протяжении жизни меняет несколько профессий
– профилизации в учебной деятельности и профессиональной подготовке	– развитию фундаментальной подготовки, интеграции знаний, разработке интегрированных курсов
– развитию индивидуального подхода в учебной деятельности и узкого доступа к учебным ресурсам	– развитию коллективных, кооперативных форм учебы и широкого, дистанционного доступа к учебным ресурсам
– реализации вербальных средств обучения, развитию знаниецентрированного подходу	– реализации экстравербальных средств обучения, развитию резонансного обучения, суггестопедии

Поставленная проблема решается на пути интегральности современных знаний, когда современность требует от специалиста направленность на *принцип универсализации знаний и умений*, а не на их конкретное содержание. Понятно, что путь к избыточной специализации (а в контексте образования – *профилизации*) оказывается безвыходным. Тем более, что доминантные в конце XX века мегатенденции развития мирового сообщества обусловили становление человекоцентрической **образовательной парадигмы** новой постиндустриальной фазы развития, которая ориентирована на освобождение творческого потенциала человека от диктата техники, шаблонов поведения и потребительской идеологии. Эта парадигма (обнаруживающая ориентацию на самодетерминантные принципы жизнедеятельности человека) связана с усилением личностно ориентированного, ценностно-мировоззренческого аспекта педагогической мысли.

Следовательно, исходя из современных цивилизационных императивов, можно прийти к выводу,

что образование должно стать ценностно ориентированным и давать ценностно окрашенные знания, когда знания не только информируют, но и формируют личность. Актуальным оказывается субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика, базирующееся на принципах педагогики сотрудничества, когда учитель и ученик находятся в равном положении относительно Истины, а передача знаний инициируется как процесс раскрытия ученикам самого процесса открытия знаний. Отмеченное выше можно обобщить с помощью таблицы.

2. Миф о пользе компьютеризированного образовательного процесса

А.Н. Петров в книге "Ключ к сверхсознанию" отмечает, что передовые страны уже давно вступили на путь построения информационного общества, в котором приоритетное значение имеет не производство вещества и энергии, а создание новых информационных технологий. Но чем далее они продвигались в своем развитии, тем более зависимыми становились от своего порождения... Уже повсеместно человек становится не управителем и распорядителем, а лишь обслуживающим персоналом или пользователем глобальных компьютерных систем, которые начинают жить собственным, независимым от них жизнями. Любая новая технология активно формирует не только декорации и обстановку жизни, но и сам способ восприятия мира. В настоящее время начинают подтверждаться опасения философов о том, что успех технических наук породил положение, когда к сущности человека стали относиться только то, что в принципе поддается математическому и техническому моделированию" [Петров, 1999, с. 4-15].

Телевизор и компьютер ограничивают богатство телесного восприятия только глазами и ушами, отменяя этим равенство между восприятием образа и звука, поскольку например, музыка, которая звучит из колонок или язык невидимого диктора часто выходит из совершенно другой сферы реальности, чем изображение на экране. Кроме того, впечатления от услышанного и увиденного отделены от телесной активности ребенка, которая во время просмотра передачи переходит в состояние высшей степени неподвижности. Исследователь мозга М.Шлитцер отмечает, что телевизор, видео и компьютер оказывают разрушительное действие на здоровье ребенка, даже если идет лучшая детская программа, передача о животных или учебная программа. Использование компьютера в учебных целях в раннем школьном или даже в дошкольном возрасте также является непродуктивным. Так, результаты исследования в 2000 году 200 израильских школ, среди которых 122 были оснащены компьютерами, свидетельствует о том, что даже урок математики, на котором был использован компьютер, не дал никаких улучшений академической успеваемости, скорее даже обнаружил тенденцию ее ухудшения [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 90-93].

Как пишет В.М. Колесник, "телевизор воспитывает личность со сверхвысокими ожиданиями утех, низкой психологической работоспособностью и почти отсутствием творческого потенциала – развращенного телеинвалида. Он имитирует труд или – в лучшем случае, – сможет выполнять примитивную работу: сторожа, продавца на вещевом рынке и др. Он легко может стать наркоманом, алкоголиком, бродягой... Исследованиями доказано, что благополучные, "нормально" работающие юноши и девушки в раннем детстве смотрели телевизор не больше часа в неделю, а некоторые росли в семьях, где "ящика" вообще не было. Более-менее удовлетворительно приспособились к жизни те, кто в детстве "общался" с телевизором не больше полчаса в день. Согласно экспертной оценке, 10 часов телевизионных сеансов в неделю уменьшают творческий потенциал ребенка на четверть, 2 часа в день – почти наполовину. Если в дошкольном возрасте смотреть телевизор больше трех часов в день, можно потерять 90 % социальной активности, которая означает мозговую, – психологическую – пожизненную инвалидность второй группы" [Колесник, 1999, 2003].

В 2003 году вышла книга Т. Оппенгеймера "Flickering Mind" ("Мерцающий ум") [Oppenheimer, 2003], где автор рассуждает о том вреде, который нанесли учебе современные компьютеры. Вместе с очевидными преимуществами, использование информационных технологий в сфере образования приводит к возникновению "ошибочных целей", поскольку число компьютеров – это удобный показатель "качества", а если этот компьютер еще и подключен к Интернету, то конечная цель инвестиций в образование вроде бы достигнута. Т. Оппенгеймер утверждает, что информационные технологии в том виде, в котором они сформировались в начале XXI века, в принципе не способны выполнить возложенных на них заданий автоматизации интеллектуальной деятельности, к которой относится сфера образования.

Т. Оппенгеймер убедительно показывает губительность современной компьютеризации учебного процесса и делает вывод, что учебу нужно спасать возвращением к традиционным безкомпьютерным методам, вряд ли осуществимым. При этом компьютеры вредны по нескольким обстоятельствам.

Во-первых, они учат человека действовать на окружение манипулятивно-директивным, инструментально-силовым образом, что имеет тенденцию приводить к насильственным актам – это рельефно иллюстрируется хакерскими технологиями и лавинообразным потоком компьютерных вирусов.

Во-вторых, компьютеры вредны из-за принятой в них двузначной логики, способствующей формированию у человека однозначного, "черно-белого" антитворческого мышления. "В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или только

хорошими, или только плохими ни без какого плавного перехода и если такое восприятие окружающего мира закрепляется, то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа" [Обухов, 1999; Обухова, 1995], который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, антитворческим восприятием мира. Важно, что именно амбивалентность как "баланс противоположностей" (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческой личности (творческие личности являются парадоксальными существами, которые характеризуются амбивалентными, взаимоисключающими психологическими и поведенческими качествами).

Поэтому, как считает М.П. Бруснецов, реальным решением отмеченной проблемы является внедрение троичного компьютера, который воплощает "живую", диалектическую логику [Бруснецов, 1994; Лобанов, 2012]. Отметим, что диалектическая троичная логика на основании соответствующего математического аппарата была разработана М.П. Бруснецовым (который опирался на работы И.И. Давыдова (1794-1863), М.И. Владиславлева (1840-1890), П.С. Порецкого (1846-1907), А.И. Введенского (1856-1925), Н.О. Лосского (1870-1965), С.И. Поварнина (1870-1952), Н.А. Васильева (1889-1940), А.С. Кузичева и др.) в виде троичной системы счисления, что позволяет осуществить переход образования от строгой классической двузначной логики (являющейся языком современной науки) к творческой многозначительной трехзначной логике, которая инициирует процессы творчества [Вознюк, Дубасенюк, 2011, с. 240-250].

В-третьих, внедрение компьютера как главного проводника зрелищных технологий современности значительно тормозит потребность и процесс чтения: "в возраст электронных средств массовой информации потеряли отличие периоды детства и взрослой жизни. Появление телевизора превратило, как утверждается, культуру в "эмоциональное потребление" кадров, которые изменяются на экране каждые три секунды. Подсчитано, что за первые пятнадцать лет подросток проводит у телевизора 16 часов, причем в каждой программе он видит как минимум три сцены насилия. По свидетельству нейропсихологов, это оказывает избыточное влияние на правое полушарие, связанное с односторонним визуальным восприятием внешнего мира, куда и перемещается активность ребенка. В то же время нивелируется левое полушарие, где размещены центры мышления и языка... Современная молодежь больше внимания уделяет "агрессивным формам культуры", которые распространяются со скоростью эпидемии благодаря распространению средств массовой информации. А книга как источник духовного развития отходит на задний план" [Коваль, 1997, с. 295-297].

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА НЕГАТИВНЫХ И ПОЗИТИВНЫХ АСПЕКТОВ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ УЧЕБЫ

<p>ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ <i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i></p>	<p>СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ <i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i></p>
<p>– к информационному буму и потребности в разработке средств быстрой обработки информации через электронно-механические приборы</p>	<p>– к появлению "дтей-индиго", развитию резонансно-коллективистского суггестопедического обучения, био-компьютеров как средств биологической обработки информации</p>
<p>– к инструментально-манипулятивной агрессивно-силовой, директивно-шизотимной стратегии взаимодействия с миром</p>	<p>– к целостно-интегральному взаимодействию с миром, к появлению антропного принципа, ноосферных технологий в образовании</p>
<p>– к однозначному "черно-белого" антитворческому мышлению и логике и отношению к миру, когда объекты кажутся только хорошими, или только плохими</p>	<p>– к многозначительному творческому мышлению, появлению гуманистической психологии, которая рассматривает человека в единстве его негативных и позитивных качеств, являющихся его позитивными ресурсами</p>
<p>– к атомизации, хаотизации и технократическому расщеплению реальности, к овеществлению и рационализации мира, развитию левополушарной тенденции мировосприятия и миропонимания</p>	<p>– к всплеску мистически-иррационального и гуманистического миропонимания, правополушарной тенденции мировосприятия, очеловечивания, психизации действительности, развитию синергетики, которая хаос считает упорядоченной сущностью</p>
<p>– к уменьшению влияния книжной информации на развитие человека и распространению знаково-иконических зрелищных ее форм</p>	<p>– к синтезу научных и религиозных представлений, восхождению к сакральным глубинам "вниз по лестнице, которая ведет вверх"</p>

Таким образом, в настоящее время непомерно активизируются элементы зрелищной культуры, когда в силу развития соответствующих электронных средств массовой информации во много раз увеличилось количество информационных (аудио-визуальных) сигналов, которые поступают к человеку. В то же время значительно ослабился фактор книжно-вербальной информации: дети сегодня очень мало читают книги, в частности художественной литературы. Это приводит к примитивизации художественно-эстетической сферы человека, искажается функциональная связь между полушариями его головного мозга. Остаются неразвитыми механизмы воспроизводящего воображения, высшее развитие которых позволяет читателю не только воспроизводить образы художественных

произведений, которыми их видит писатель, но и полностью подчинять свои образные процессы глубокому и точному анализу текста [*Движущие силы*, 1976, с. 86].

Если **психофизиологической целью развития человеческого существа** можно считать достижение состояния функционального синтеза полушарий (когда знаково-вербальная информация, которая воспринимается преимущественно на уровне левополушарных психических процессов, легко трансформируется в образно-эмоциональную сферу правого полушария, и наоборот), то в настоящее время резко уменьшились межполушарные трансформационные процессы, снизилась способность человека к вербализации и девербализации информации, то есть возможность одевать в знаково-вербальные "одеяния" эмоционально-образную информацию, и противоположная возможность к обратной трансформации знака в образ, слова – в эмоцию. Такая трансформация имеет место именно в процессе привлечения детей к художественной сокровищнице человеческой цивилизации, что развивает умение человека генерировать образную информацию в сфере собственного художественно-эстетического представления, а это, в свою очередь, является краеугольным условием развития творческого мышления.

Итак, книга Т.Оппенгеймера разрушает общую иллюзию благотворного компьютеризованного обучения, поскольку исследования ее автора свидетельствуют об ошибочности связанных с компьютеризацией обучения надежд и обещаний.

В целом, влияние телекоммуникационных технологий привело к тому, что "Сегодня мобильные телефоны позволяют детям социализироваться ежечасно – по данным Pew, они отправляют порядка 88 сообщений в день, и живут под постоянным влиянием своих друзей. "Давление сверстников анти-интеллектуально, – говорит Марк Баурляйн, профессор английского в Emory. – Истории неизвестны люди, которые могли бы повзрослеть под влиянием одноклассников. Чтобы развиваться, тебе нужны те, кто старше: 17-летние не взрослеют, если общаются только с 17-летними...".

Миллениалы (люди, родившиеся на рубеже 2000 года) взаимодействуют с миром круглые сутки, но, в основном, через экран. Встречаясь друг с другом, они продолжают писать сообщения в телефоне. 70% из них проверяют свой телефон каждый час, многие испытывают синдром фантомной вибрации в кармане.

Постоянный поиск дозы дофамина ("Кто-то полайкал мой пост на Facebook!") снижает креативность. По данным Тестов Торранса, креативность молодежи росла с середины 1960-х до середины 1980-х. Затем падала, и резко обвалилась в 1998-м. Начиная с 2000-го года аналогичное падение показателей наблюдается относительно эмпатии, которая необходима, чтобы интересоваться другими людьми и точками зрения. Это, вероятно, связано с ростом нарциссизма и нехваткой коммуникаций "лицом к лицу". – *"Поколение ЯЯЯ. Деловые нарциссы или капризные дети?"* – <http://www.looo.ch/2013-05/850-millennials-the-me-me-me-generation>

3. Двойной (диалектический) образовательный миф про преимущества или мультикультуризма (культурной глобализации), или национальной самобытности каждой культуры

Этот двойной миф выражает дух диалектики культурно-исторического развития, поскольку как мультикультуризм, так и культурная самобытность в случае их абсолютизации выступают мифами, то есть не отвечают реалиям развития социумов. Подобным же образом, наш мир с одной стороны является парадоксальным синергетическим образованием – интегральным комплексом единства и разнообразия, а с другой, – мир человеческой цивилизации диалектическим образом соединяет культурное единство и культурный плюрализм, которые получают преимущество при конкретных социально-политических условиях развертывания исторического процесса. Данный процесс в наше время вхождения человечества в неуравновешенное состояние бифуркации обнаруживает неустойчивое и весьма динамическое колебание маятника цивилизационного развития около полярных ценностных модусов – культурной глобализации и культурной же самобытности народов, этносов, наций.

4. Миф о необходимости согласования социально-педагогических влияний на воспитанников

Традиционно считается, что воспитательные воздействия на ребенка должны быть согласованы и не противоречить друг другу, при этом не должно иметь место рассогласование между вербальными (словесная информация) и экстравербальными (жесты, эмоциональные реакции) сигналами, которые поступают к ребенку от его родителей и других людей, иначе это может привести к серьезным психологическим проблемам [*см.: Развитие личности ребенка, 1987*].

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность возвращается на "границах воспитательных воздействий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, что для развития личности губителен процесс социализации, осуществляемый на основе однозначного "черно-белого" поведенческого кода и системы ценностей, то становится понятным, что **парадокс является одним из основных факторов формирования личности**, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком в истинном свете

драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающуюся многовекторной же и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью, что выступает основной характеристикой *творческого поведения и деятельности*.

Данный вывод вовсе не означает, что следует избегать состояния согласования вербального и экстравербального и специально создавать информационно-поведенческий хаос с целью воспитания личности. Парадоксальность данного процесса как раз и предполагает сочетание согласованных и несогласованных вербальных и экстравербальных сигналов для того, чтобы ребенок умел их различать и учился существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное...

Отмеченное находит реализацию в *амбивалентном подходе в педагогике*, который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко [Гончаренко, 2009, с. 30]).

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА ОСОБЕННОСТЕЙ СОГЛАСОВАННОГО И НЕСОГЛАСОВАННОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ НА ЛИЧНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ СОГЛАСОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ СОГЛАСОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизирует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к овеществлению и рационализации мира, развитию однозначной лепополушарной тенденции мировосприятия и миропонимания и как следствие обнаруживается потребность в формировании роботизированного человека-винтика, а также необходимость в иерархической организации образовательных процессов и упорядоченности учебно-воспитательных влияний	– к развитию многозначной правополушарной тенденции мировосприятия, к потребности развития личности – творческого человека с многозначным диалектическим мышлением, которое формируется благодаря резонансным хаотизованным, многозначным влияниям и деирерхатизованной организации образовательных процессов

5. Миф о том, что новые качества ребенка, его новообразования полностью формируются социальными институтами – школой, семьей, социумом в целом

Отмеченный миф проистекает из парадоксов современного знания, которые иллюстрируются парадоксом развития. Он заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, поскольку в этом случае стирается разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым. К этому же смысловому ряду относится и парадокс эмерджентности касательно новых системных свойств целого, к которым не сводятся свойства частей целого, что фиксирует появление новых феноменов словно бы из ничто. Данный парадокс обнаруживает необходимость помимо традиционной формирующей педагогики учитывать наличие так называемой *актуализационной педагогики, которую мы концептуализируем*.

Анализируемый миф также базируется на главном камне преткновения современной педагогики, которая обнаруживает расхождение между двумя краеугольными аспектами реальности, – *актуально-действительным (настоящим) и потенциально-возможным (прошлым и будущим, мнимым)*, которые благодаря единству мира следует рассматривать как единое целое. В связи с этим можно говорить о часто незримом присутствии будущего в настоящем, что приводит к множеству логико-семантических и онтологических парадоксам, обнаруженных еще древними мыслителями.

Важно понимать, что принципиально новое создается только в практической сфере бифуркационной педагогики в контексте механизмов творчества. Момент создания нового в акте творчества обнаруживает отмеченный парадокс развития, когда новое должно возникать из нечто такого, чего никогда еще не было, не существовало. Соответственно, творческий акт может метафорически пониматься как акт "божественного творения", как процесс формирования принципиально нового качества, которое обнаруживает состояния динамического хаоса (бифуркации), неопределенности в момент перехода из старого состояния развивающейся системы в новое. Важно знать, что в настоящее время хаос как явление рассматривается синергетикой (ориентирующееся на междисциплинарный синтез) как научная реальность, которая в контексте психолого-педагогических

исследований может выступать источником нового, своеобразным условием творчества.

Следовательно, педагогический миф, который мы рассматриваем, опирается на формирующуюся педагогику и игнорирует концептуализованные нами актуализационную и бифуркационную педагогики, а, в более общем понимании – социально-педагогическую среду, которую также можно дифференцировать на три аспекта – формирующий, актуализационный и бифуркационный.

Данный подход позволяет понять главное противоречие **процесса социализации**, которая заключается в том, что ребенок формирует социальные качества, то есть поддается социализации, превращая животное в социальное, естественное в искусственное с помощью влияний социальной среды. И если ребенок не воспитывается в этой среде, то он остается на животное-естественном уровне развития. При этом непонятным остается сам процесс социализации как диалектический процесс перехода количественных изменений в качественные.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРУЮЩЕГО И АКТУАЛИЗАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ ФОРМИРУЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАНИЯ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ФОРМИРУЮЩЕМУ ХАРАКТЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к формирующей классно-урочной "зуновской" стратегии учебной деятельности, игнорированию творчески-интуитивных форм получения информации, утверждению знаниецентрированной образовательной парадигмы, разработке строгой иерархии целей, методов, средств обучения	– к активизации суггестопедично-резонансных, природосообразных, кооперативно-коллективистских, компетентностных форм и методов учебной деятельности, к обращению внимания на феномен инициации древних социумов, на мистическое озарение, на системные свойства целого и эмерджентный характер получения знаний, на необычные условия актуализации знаний и умений (чудо-счетчики и полиглоты)
– к инструментально-манипулятивной стратегии взаимодействия человека с миром и формирующему характеру его освоения, когда знания к человеку приходят извне, а учитель-рационалист является носителем и организатором этого знания	– к целостно-интегральному взаимодействию с миром, когда у человека обнаруживаются сакральные глубины мудрости и интуиции, а знания иницируются в ходе коллективного творчества всех участников учебного процесса
– к линейно-однозначной последовательно-стадиальной причинно-следственной идеологии миропонимания и его освоения	– к целостно-циклической, интегральной причинно-следственной идеологии мировосприятия
– к развитию материалистического миропонимания и однозначной классической логики, к поляризации субъекта и объекта познания, к "черно-белой" познавательной гамме.	– к научным парадоксам, которые бросают вызов материалистическому мироустройству, к развитию парадоксальной логики и синтезу материализма и идеализма, субъекта и объекта познания
– к выводу, что личность формируется как феномен общественных отношений и, в сущности, является результатом внешней мотивации поведения, внешних социальных условий	– к выводу, что личность актуализируется как трансцендентная сущность благодаря творчески-надситуативной деятельности и является результатом внутренней мотивации, внутренних глубинных механизмов актуализации личности
– выводу о строгой обусловленности одаренности ребенка соответствующими мозговыми структурами, о стадиальности формирования соответствующих психических качеств	– выводу о первичной глубинной гениальности ребенка, которую нужно "пробудить" соответствующими сигналами внешней среды, к появлению технологий раннего развития ребенка, которого нужно "учить читать раньше, чем ходить"
– к углублению исследования ДНК, расшифровке ее генетического кода как дискретно-вещественного образования	– к разработке учений формирующей причинности Р. Шелдрейка и лингво-генетического волнового генома П.П. Гаряева, которые утверждают формо-волновой характер передачи наследственной информации, а также процессов морфо- и формогенеза
– к выводу, что мышление человека как компьютерно-однозначный, локально-ограниченный процесс реализуется через биологический субстрат – мозг	– к выводу, что мышление – это процесс вероятностный, глобальный, волно-полевой, охватывающий всю Вселенную и жидущийся в процессах, происходящих в универсальном семантическом пространстве Вселенной
– к утверждению фрагментарно-клипового мышления и к поиску инструментов господства над миром	– к утверждению фрактально-голограммного мировосприятия, мироощущения и к поиску общих смыслов жизни

Так, процесс социализации как интеграция ребенка в космос социально-культурного бытия общества традиционно рассматривается как приобретение людьми социального опыта и ценностных

ориентаций, нужных для выполнения определенных социальных ролей [Лукашевич, 1998, с. 23]. В этих условиях наблюдается неразрывная связь социального становления детей с образованием и воспитанием, с адаптивными процессами, а социальные контакты являются одним из содержательных аспектов социализации, которая разворачивается на фоне развития самосознания, рефлексии, абстрактно-логического мышления, формирования "Я" человека, его личности.

Социализация, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте, обнаруживает парадоксальную природу, которую проблематично интерпретировать теоретически. Парадоксальность процесса социализации обнаруживается в одном из ее источников – в первичном опыте, связанном с периодом раннего детства, где происходит формирование основных психических функций и элементарных форм общественного поведения, которые укореняются на уровне психологических установок, проявляющихся тех или иных стойких поведенческих паттернах. При этом с самого раннего детства поведения ребенка регулируется факторами внешнего контроля, а сам ребенок живет и действует в пространстве "принципа реальности" (Ж. Пиаже).

Однако, потом поведение ребенка начинает постепенно регулироваться факторами внутреннего самоконтроля, в плоскости которого индивид в идеале является автономной, самодостаточной сущностью. Процесс же перехода от внешней к внутренней регуляции поведения оказывается непонятным, то есть непонятным является то, каким образом внешняя детерминация человеческого поведения формирует внутреннюю детерминацию и постепенно начинает заменяться ею, каким образом ребенок, сначала вполне зависимый от внешней среды своего существования (принцип социальной адаптации), кристаллизует принцип внутренней детерминации, базирующейся на основе "Я" человека (принцип индивидуализации), которое по своему определению есть нечто автономным, самоидентичным и тождественным самому себе.

Анализируемый парадокс находит свое философское отражение в парадоксе развития (или возникновения) [Югай, 1976, с. 22-23].

Взаимная трансформация принципов социальной адаптации и индивидуализации находят свое воплощение в диалектическом факторе целостности (исследуемом тоталлогией – наукой о тотальности, а также синергетикой, наукой о принципах самодвижения и самоорганизации материальных форм), который умоглядным образом интегрирует противоположные принципы и направляет процессы как индивидуального так и социального развития.

Можно сказать, что процесс социализации парадоксальным образом предполагает сочетание двух противоположных модусов человека – состояние слияния с окружением (принцип социальной адаптации) и состояние дистанционирования от окружения (принцип индивидуализации и личностного роста).

Отмеченный парадокс приводит к тому, на сегодняшний день нет вполне удовлетворительной теории социализации, поэтому существуют много концепций социализации личности, среди которых можно выделить такие, как когнитивная концепция (Ж. Пиаже, А. Маслоу и др.); "модель инкультурации" (Ж. Баос, В. Малиновский и др.); "эволюционно-стадиальная" (Э. Эриксон) и психоаналитическая концепции (З. Фрейд); концепции "ролевого тренинга" (Т. Парсонс), "социальной учебы" (Дж. Г. Доллард, Б. Скиннер, Р. Уолтерс и др.), "межличностной коммуникации" (Ч. Х. Кули, Дж. П. Мид и др.), морального роста (Л. Колберг), психологической самоидентификации и др.

6. Миф о формировании личности ребенка

Личность, по своему определению, уникальная, тождественная только себе, свободная сущность, способная осуществлять свободные поступки, характеризующаяся внутренней мотивацией поведения, благодаря которой личность способна быть свободной от детерминации мира. Если личность ребенка (человека) формируется, то возникают вопросы, во-первых, каким образом принципиально новое (свободная самодетерминированная личность) появляется из старого (из не-личности), и, во-вторых, на каком возрастном этапе личность появляется, если вообще появляется.

Отмеченный парадокс разрешается с помощью принципов актуализационной и бифуркационной педагогик, что предполагает идею креативности – создания Богом мира и человека (разумных существ, божественных монад). При этом человек а priori уже наделен свободной волей, то есть является личностью, которая способна быть независимой от мира и благодаря этому нести ответственность за свои поступки.

7. Миф, который распространен в кругу педагогов и психологов, в соответствии с которым аффектно-перцептивная, эмпатийная сфера человека относится только к его мотивационно-эмоциональному компоненту

Психологическое направление нейро-лингвистического программирования (НЛП), к которому все чаще начинают обращаться отечественные педагоги [Тарнопольский, 2001], разделяет людей на несколько групп, в зависимости от того, какой перцептивный канал восприятия действительности у человека преимущественно развит: аудиальный (слух), визуальный (зрение) или кинестетический (движение, прикосновение, вкус, обоняние, осязание). Одна из целей развития человека здесь понимается как гармоничное развитие этих трех репрезентативных систем, что значительно расширяет

познавательные ресурсы человека, когда следует говорить о формировании у него единого гностично-перцептивного комплекса, который включает как абстрактно-логический, так и аффектно-перцептивный познавательные ресурсы.

Следовательно, процесс познания мира человеком, его взаимодействие со сферой социальной и профессиональной среды во многом зависит от уровня развития репрезентативных систем, социальной перцепции, что, в свою очередь, предопределяет формирование эмпатийной способности человека к сопереживанию, возможности понять мотивационные побуждения другого человека, стать на его точку зрения. Поэтому О.К. Тихомиров в книге *"Психология мышления"* пишет о том, что одним из главных признаков мудрого человека есть его способность к эмпатийной интеграции в окружающую среду.

8. Миф о том, что всестороннее формирование у будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки соответствующих ЗУНов и компетентностей обеспечит их последующий успешный профессиональный рост

Поскольку чувственный и эмоциональный аспекты психической деятельности человека представлены в определенном функциональном единстве (эмоциональные состояния человека реализованы на чувственном уровне, а чувственные реакции всегда эмоционально окрашены, когда эмоции и чувства в их единстве представляют аффектно-перцептивную сферу психической деятельности человека), то возникает вопрос о формировании у будущего специалиста адекватных реакций на стимулы внешней среды. Речь идет не только о необходимости формировать у него регулятивные умения (что предполагает осознание им своих эмоциональных состояний; управление эмоциями, их контроль), но и о проблеме поддержки непрерывности эмоциональных реакций у студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Человек постоянно испытывает динамическое изменение эмоциональных реакций, при этом знания, умения и навыки приобретаются и формируются в процессе определенных эмоциональных состояний, которые выступают определенным психофизиологическим "полем" реализации ЗУНов, их так называемой "психофизиологической привязкой". Изменение эмоциональных состояний предполагает и изменение соответствующих условий использования ЗУНов. Таким образом, будущий специалист не всегда может уверенно владеть ЗУНами в новых эмоционально насыщенных жизненных обстоятельствах. Именно длительная практическая деятельность специалиста позволяет ему шаг за шагом словно бы заново формировать соответствующие профессиональные умения в новых производственных условиях.

Этот вывод подтверждается психологическими исследованиями. Как отмечает Ж. Годфруа в книге *"Что такое психология"* (т. 1, 1996, с. 167), как правило человек, который запоминает информацию (формируя при этом соответствующие умения) в одних эмоциональных состояниях под воздействием определенных жизненных условий, в других жизненных обстоятельствах, которые активизируют другие эмоциональные состояния, не может адекватно владеть сформированными умениями и усвоенной информацией (тем более, если новые жизненные условия являются критически-стрессовыми). Так, как показали исследования, знание и умения, сформированные у человека в пьяном состоянии, не могут в полной степени актуализироваться в трезвом состоянии, и наоборот.

Для преодоления отмеченной принципиальной трудности в процессе профессиональной подготовки (что выражает так называемое главное противоречие современного образования, которое заключается в несоответствии образовательных результатов требованиям жизни) последняя должна ориентироваться на контекстный (субъектно-деятельностный) подход, согласно которому учебная деятельность студентов должна моделировать их будущую профессиональную деятельность. На наш взгляд, решение отмеченной проблемы нуждается в интеграции студента, включенного в учебную деятельность, к своему сущностному личностному статусу – к состоянию самоосознания (которое соотносится с ядром личности – его Я-концепцией), на основе которого студент не только может постоянно контролировать свои эмоциональные состояния, но именно в этом состоянии формирует соответствующие профессиональные умения, которые в этих условиях приобретают функциональную непрерывность благодаря непрерывности сохранения человеком состояния самоосознания (которое на Востоке появляется целью духовных практик).

Этот вывод ведет за собой другой вывод касательно того, что не интеллектуальные способности воспитанника, а его самосознание должно быть как целью, так и критерием эффективного учебно-воспитательного процесса, поскольку самосознание является важнейшим фактором процесса социализации человека, его гармоничной интеграции в социальную структуру общества. Отмеченный вывод можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которые свидетельствуют о том, что поведение юношей и их последующие жизненные перспективы не могут быть достоверно экстраполированы и предсказаны на основе обстановки в семье, благодаря анализу школьных или социальных переживаний, ближних или социокультурных влияний, показателей медицинской карточки, учебной успеваемости, наследственного фона и других факторов. Намного лучший прогноз дает именно степень самопонимания и самоосознания [Франкл, 1990, с. 81].

9. Миф о положительном эффекте современных нововведений в образовательную сферу¹: обязательного тестирования выпускников школ, а также Болонской (кредитно-модульной) системы².

Где исследования о том, какой стресс испытывают дети в течение десятидневного ожидания, когда от заполненной за несколько часов зашифрованной бумажки зависит итог всей школьной жизни, получение аттестата, вся судьба? Как сказывается на их психическом и нравственном здоровье понимание, что честность и добросовестность обучения в течение одиннадцати лет легко перечеркиваются ЕГЭ, допускающим любое мошенничество?

Какое тут качество обучения, если из года в год видны примеры, как лентяй и неуч прекрасно устраивается на бесплатном месте в университете, занимая его вместо умного и старательного?

И при этом тысячи школьников (которые совсем не мечтают о высшем образовании, а просто хотят счастливо жить и работать) не сдав обязательные ЕГЭ, не списав, не дав взятку, отбрасываются на обочину жизни.

Игорь Олин ("Крушение принципов ЕГЭзации школы". – <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>)

Как это ни странно, но современная и довольно влиятельная личностно ориентированная субъект-субъектная образовательная парадигма, отрицающая традиционную знаниецентрированную педагогику, оказалась бессильной перед внедрением в педагогическую систему Украины и России новых знаниецентрированных форм обучения и мониторинга его качества – обязательного государственного тестирования и Болонской (кредитно-модульной) системы.

Тестирование как способ проверки знаний и, соответственно, как модель и средство обучения, имеет гораздо больше "минусов", чем "плюсов". Так, преподаватели Кембриджского университета (Англия) провели среди своих студентов исследование, направленное на выяснение взаимосвязи вступительного тестирования и общего интеллектуального уровня учащихся. Результаты были опубликованы в одной из влиятельнейших газет – *Telegraph*, где мы можем прочитать рассуждения профессоров истории Колледжа святого Иоанна в Кембридже Роберта Томбса и Дэвида Абулафию, согласно которым в течение многих лет детей отучали нестандартно мыслить и выражать собственные идеи. В сочинениях необходимо приводить аргументы только в определенном порядке и заранее указанном количестве, писать по готовым шаблонам. Это притупляет способность учеников думать по-своему. Теперешние студенты-отличники позволяют себе допускать столь постыдные ошибки, которые раньше не встречались и у слабых учеников. Налицо падение уровня обучения, что обычно находит объяснение, согласно которому "студенты нацелены на определенный результат, им просто незачем думать". Данный порядок базируется на реалиях "гестового образования", когда, как отмечает советник правительства и бывший директор Лондонской ораторской школы Джон Макинтош, "детям просто дают необходимые для зачетов или экзаменов факты, без всякого контекста, тот минимум, который им нужен для получения оценки" при этом даже в Кембридже студенты не знают, как писать эссе, а сами тесты такие "интеллектуалы" проходят при этом без ошибок.

В беседе с обозревателем КМ.RU президент Академии творческой педагогики, председатель Совета директоров школ России, профессор Я.С.Турбовской полностью согласен с выводами профессоров Кембриджа, говоря, что на Западе давно отказались от государственного теста, который выражает недоверие учителю, который обучает, но не может оценивать результаты своего обучения, при этом обучение превращается в процесс натаскивания на готовые ответы.

В. Мартынюк полагает, что надо жестко осудить людей, управляющих системой образования и допустивших, поощривших внедрение системы государственного тестирования в школах: "Мы платим миллиарды на содержание системы, которая, по сути, является издевательством, которая ничего в реальности не показывает. И в этом – весь ужас, потому что для вуза нужны совершенно другие знания,

¹ Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012; Бондаренко А.Ф. Язык. Культура. Психотерапия: сборник научных статей / А.Ф. Бондаренко. – К.: Кафедра, 2012. – 416 с. – С. 238.; Корсак К.В. О болонском мифе – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>); Мартынюк В. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012; Олин И. Крушение принципов ЕГЭзации школы.– Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://publicpost.ru/blog/id/30186/>); Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования. – Электронный ресурс – [Режим доступа] : <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>; Пряхин М.Н. О классовой борьбе в вузе // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.18046, 28.05.2013

² "Кандидат на "почетное" первое место среди "болонских" мифов – утверждение, что в образовательной сфере Европы нет ничего важнее Болонского процесса. Знакомство со многими зарубежными источниками не дает оснований для подтверждения подобного тезиса о концентрации европейцами финансовых и человеческих ресурсов на проблеме полной реструктуризации высшей школы и построении "общевропейской системы высшего образования со взаимным признанием дипломов". Термин "Болонский процесс" используется тем реже, чем крупнее европейское государство и чем старше и более развита в нем система высшего образования. Более популярен он в тех небольших периферийных странах, которые имели слабо развитые связи с ведущими государствами Европы и надеялись на "болонском" пути получить значительные дивиденды по облегчению и расширению обменов в образовательно-научной сфере, заимствованию и внедрению лучшего европейского опыта и т.д." – К.В. Корсак (<http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=368&view=articles>)

другой уровень подготовленности... Нужно понять: образование – это государственное дело или сфера услуг? В первом случае действуют одни рецепты, если же сфера услуг – вторые. Нужна определенность: если государство признаёт образование сферой услуг – тогда ему логично вообще уйти из школы и никак на нее не влиять. Разве государство вмешивается в дела парикмахерской?.. Дело не в том, что изменится тот или иной министр. Нужно перестать рассматривать образование как сферу услуг" [Мартынюк, 2012].

Как пишет С.К. Абачиев, "Целью любого реформирования является достижение более высокого уровня. Увы, едва ли найдутся у нас люди (если не считать самих реформаторов), которые скажут: да, наше образование стало лучше! Ну конечно, нет! С помощью этого "реформирования" мы шаг за шагом гробили то, чем раньше гордились. В ежегодном докладе Организации Объединенных Наций за 2004 год наша система образования, хотя и сдала свои позиции по сравнению с советскими временами, но всё еще занимала достойное 15-е место. Но всего четыре года спустя, в 2008 году, мы откатились на 54-е место. Сегодня с нами могут конкурировать африканские страны...". Советская система образования готовила широкообразованных людей, что в новой формации российского общества может рассматриваться как напрасная трата средств. Ведь западная система образования, которую мы зачем-то копируем, ориентирована на подготовку узких специалистов. ЕГЭ, злонамеренную разрушительность которой понимают и рядовые учителя, и директора школ, "базируется на чудовищной вульгаризации, уродливом окариатуривании всего, наработанного в отечественной и мировой научной педагогике. В результате, средняя школа уже de facto стала массово поставлять вузам студентов, органически не способных к научной и вообще к какой-либо творческой деятельности. А на очереди – введение ЕГЭ-дрессировок и в вузах!" [Абачиев, 2012].

Приведенные выводы касаются и Болонской (кредитно-модульной) системы. В. Пихорович проводит такой анализ первых результатов ее внедрения в образовательную сферу Украины. От пишет, что кредитно-модульная система образования в своем американском "идеале" предполагает определенный набор курсов, из которых студент выбирает по своему усмотрению определенный минимум, который он должен прослушать и сдать выбранному им профессору. Слушать и сдавать можно в течение пятнадцати лет. В результате такой "слушатель" получает не диплом, а справку, что он прослушал такие-то курсы. Что касается дипломов, то для того, чтобы получить какой-либо из них: магистра или доктора, то для этого нужно дополнительно написать и защитить соответствующие научные работы.

Что касается кредитно-модульной системы, то у нас она редуцировалась до особой системы оценивания знаний, которые даются, в основном, на лекциях. В результате введения этой самой кредитно-модульной системы количество часов аудиторной работы со студентами на каждый курс резко сократилось за счет сокращения практических занятий (самой эффективной формы работы). Формально это сокращение компенсируется увеличением количества часов на так называемую внеаудиторную работу, но реально таковая, конечно, не ведется, поскольку часы эти дополнительно преподавателям не оплачиваются, помещения для ее проведения не обеспечиваются и никто ее не контролирует.

Некоторые преподаватели относятся к внедрению кредитно-модульной системе довольно скептически. Причиной этому не только то, что их заставляют отказываться от привычных, выработанных годами и десятилетиями подходов к обучению в пользу совершенно стандартных, исключающих творческий момент, приемов и манипуляций с тестами и громоздкими, чисто формальными схемами оценивания, но и то, что это резко увеличивает рабочую нагрузку на преподавателя при той же самой заработной плате.

Возникает принципиальный вопрос о том, какая система образования лучше – существующая сегодня или новая, которую предлагает болонская система?

Нужно заметить, что в последнее время, как в Украине, так и России, становится модным не ругать советскую систему образования, как это было несколько лет назад, а хвалить ее, говорить, что она была лучшей в мире. Даже после разрушения Советского Союза рынок наглядно показал, что наше образование и в самом деле лучше, чем западное. Наши ученые без проблем находят работу за рубежом, а вот западных ученых в Украине найти сложно. И дело вовсе не в том, что у нас зарплаты меньше. В Украине сегодня работают тысячи американцев и англичан – преподавателей английского языка. Видимо, их все-таки удовлетворяет местная зарплата. А ученые – это не преподаватели английского. Ученые считаются единицами, а не тысячами. Единицам бы зарплату обеспечили такую, что она им на Западе и не снилась, если бы они здесь приносили прибыль. Надо полагать, дело не в зарплате. Все проще – западные ученые элементарно проигрывают в конкуренции нашим специалистам – как у себя дома, точно так же и здесь.

Несомненно, главное достоинство советской системы образования состояло в его политехнизме, универсальности. Наша школа – как высшая, так и средняя, никогда не были рассчитаны на подготовку специалистов узкого профиля. На первый взгляд это казалось недостатком. Человека учили множеству вещей, которые не имели никакого отношения к его будущей работе. Но этот "недостаток" оборачивался очень серьезным преимуществом на практике.

Получив широкую научно-теоретическую базу, выпускник школы мог выбирать себе любое поприще, безболезненно менять его и, вообще, чувствовать себя свободно в мире быстро меняющихся профессий. Это касалось и выпускников вузов: многие из них легко меняли род деятельности и достигали успехов в областях, не имеющих ничего общего с их дипломной специальностью. Это имело место потому, что и в вузе принципы политехнизма и универсальности образования старались максимально соблюдать; там никогда не готовили специалистов-менеджеров, поскольку считалось, что любой человек с высшим образованием – готовый управленец.

В. Пихорович отмечает, что целостность образования в рамках глобализационной ³ Болонской

³ "В этой статье я собираюсь описать то, что происходит в русле глобализации с образованием. Но для этого в нескольких тезисах необходимо кратко изложить те парадигмальные основы, которые служат теоретическим фундаментом глобализации как идеи. Те, кто принимают глобализацию, так или иначе подписывается под этими основами. Ибо глобализации предшествует идея глобализации. Поэтому ее идейные основы нужно ясно осознавать. Вот они.

1. Существует цивилизация (в единственном числе) и варварство. Все, что не цивилизация, то варварство. Следовательно, все человечество делится на цивилизованное и нецивилизованное. Этот взгляд возник на Западе и органически присущ ему. Он получил свое теоретическое оформление в XVII-XVIII вв. в образе либерализма, прогрессизма, просвещения (сам термин "просвещение" заведомо подразумевает градацию народов на продвинутых и отсталых, которых нужно просветить). Поэтому когда используют термин "цивилизация", не забывайте, что к нам это не относится.

2. Запад по умолчанию считает себя цивилизованным, а все остальные народы – цивилизованными ровно настолько, насколько они следуют западным путем в построении либерального гражданского общества, основанного на принципах индивидуализма, космополитизма, коммерции, прав и свобод индивида, рынка и т.п. (Хотя рынок присущ всем обществам в качестве составной части, именно на Западе он стал образом *всего* общества.) Западное общество – это общество-рынок, где все имеет свой стоимостный эквивалент. Купля-продажа всего и вся есть следствие этого количественного представления о мире, которое утверждается в XVII в.

3. На этом основании делается вывод, что будущее всех народов — идти по западному пути. Если же они не хотят, то...

Для этого и придумана глобализация. Поскольку Запад считает, что есть лишь одна цивилизация (подразумеваемая под ней себя) и варварство (остальной мир, не желающий следовать западным путем), то "мировой прогресс" состоит в том, что весь остальной мир должен следовать западным путем. Если он не хочет, ему помогают. Как – мы все прекрасно знаем. Западные ценности внедряются насильно, вплоть до уничтожения сопротивляющихся. Для этого они и называются "общечеловеческими". Надо же как-то оправдать агрессию. На сегодняшний день единственной сверхдержавой являются США, которые суть часть западного мира, но такая его часть, которая претендует на глобальное господство.

Итак, глобализация сегодня – это однополярная глобализация, подразумевающая распространение либеральных космополитических ценностей на весь мир с целью его включения в американскую глобальную империю. Чтобы это выглядело более пристойно, глобализация подается как борьба народов за "свободу и демократию", желающих тоже стать частью "цивилизованного мира".

Крайне важно, что глобализация подразумевает десувверенизацию всех стран, т.е. внешнее управление ими (по факту), что юридически оформляется как их вхождение в "структуры цивилизованного мира" — ВТО, МВФ, Болонскую систему и т.п. Все это – инструменты глобального подчинения.

Теперь о судьбе образования. Не секрет, что образование – это будущее любой страны. Уничтожить образование – это уничтожить страну. Какая приманка используется, например, для Украины? Приманка "европейских ценностей" и "европейского уровня жизни", прочно засевшая в сознании еще с позднесоветского периода, когда население взирало на Запад как на предмет вождения. Используя этот стереотип и укрепляя его с помощью либеральной пропаганды, проводится подрывная работа, ставящая целью превратить нас в послушную толпу. Отмечу кратко основные направления разрушительной работы в образовании под лозунгом "европейских стандартов".

1. Учебные курсы сокращаются, а вместо них вводятся бессмысленные предметы. Это делается для того, чтобы снизить квалификацию, предотвратить возникновение целостного взгляда на мир и посеять хаос в голове студента. Экономическая цель вполне очевидна: страна становится поставщиком ресурсов, дешевой рабочей силы и рынком сбыта своих товаров.

2. Ведется либеральная пропаганда о том, что студент – это свободный индивид, наделенный кучей прав и свобод, правом выбора и т.п., и учеба должна доставлять удовольствие, а не трудности. Требовать от него что-то – это нарушение его священных прав и свобод. Он может выбрать сам. Поэтому подавляющее большинство выбирает – учиться не хотим. Для того же, чтобы этот процесс выглядел естественным, необходимо...

3. Постоянное снижение уровня требований к студентам. Ведь если это уровень сразу опустить от советского до плинтусного, то диверсия станет очевидной. Поэтому планка требований опускается медленно, но постоянно – по мере оглушения населения.

4. Вместо изучения наук "изучаются" интерфейсы каких-то программных пакетов, которые называются "современными", "прогрессивными", а по сути уберете красивые слова – и останутся просто цветные картинки. Что же они дают для квалификации? А истинный смысл этого – вырастить стандартного "юзера", ничего не соображающего за пределами этих интерфейсов. Не секрет, что любая мало-мальски нестандартная задача ставит такого потребителя в тупик. Это как раз и нужно глобальной элите (см. п.1).

5. Внедряется тестовый контроль знаний, который поощряет в лучшем случае к тупому зазубриванию разрозненных фактов, а в худшем – к отгадыванию ответа, тем более их всего три-четыре варианта. Вместе с тем известно, что знание некоторых принципов замещает знание многих фактов. Но одно из правил современного "образования" – ни в коем случае не дать целостного понимания, а забить голову фактологическим мусором.

6. Бесконечная информатизация подается как самоцель и абсолютное благо, хотя на самом деле служит установлению тотального контроля над человеком. Дальнейшее направление – чипизация мозгов под предлогом безопасности, эффективности и т.п. Можно не сомневаться, лозунги будут придуманы самые благие. А пока в первых классах вытесняются буквари и заменяются электронными гляделками. С самых ранних лет нужно убить способность мыслить.

7. Через многие учебные предметы транслируются либеральные космополитические прозападные представления. Цель – с раннего возраста потенциально инкорпорировать индивида в западный глобальный мир и подчинить будущее всех стран глобализму через перерождение новых поколений. Этим предметами являются политология, социология, право, история и др. Они наиболее подходят для прозападной пропаганды. Для этих целей пишутся соответствующие учебники, переводя процесс в совершенно законное русло. Не секрет, например, что учебники по истории пишутся на западные гранты, а зачастую и иностранцами. На Украине стало чуть ли не правилом, что историю пишут канадцы (т.н. "канадские украинцы") и американцы. Стоит ли удивляться после этого, что дети презирают самих себя и свою идентичность, а Запад во всем полагают образцом?

8. Действует множество всяких зарубежных программ "сотрудничества", цель которых – отслеживание талантливых людей и переманивание их за границу.

Вся эта подрывная работа ведется на том основании, что якобы так делается в "цивизованных европейских странах" (типичная подмена понятия: подразумевается, что только европейские страны являются "цивизованными").

Что касается насильственной украинизации, то к глобализации она имеет лишь косвенное отношение. Это часть геополитической стратегии США по отрыву Украины от остальной России и вовлечению ее в сферу своего непосредственного влияния. Стала уже избитой фраза американского стратега З. Бжезинского о том, что, пока Украина удерживается в отрыве от остальной России, та не может стать

системы не предполагается даже на уровне отдельного учебного курса, поскольку предполагается, что экзамены фактически отменяются, а вместо них студент должен будет набрать определенное количество баллов в течение семестра, постепенно сдавая каждую тему отдельно, часто в виде тестов и контрольных работ. Расчет при этом делается исключительно на краткосрочную память. Экзамен хоть как-то интегрировал курс, давал его понимание как целого. Сейчас о понимании речь не идет даже формально. Старая шуточная студенческая формула про "ЗСЗ" – "зазубрил, сдал, забыл" – возводится в ранг передовой технологии и объявляется единственно верной.

Как пишут Н. К. Чапаев и М. А. Чошанов, подобно этому "американские школьники привыкли к тестам с выбором ответа, где самое главное – выбрать правильный ответ (а само решение задачи можно и не приводить). Эта порочная практика привела к тому, что школьники просто не приучены математически мыслить, доказывать, аргументировать. Кроме того, большинство тестов, используемых в американских школах, достаточно просты и бесхитростны. Они не требуют знания эвристических методов решения задач, а лишь направлены на тренаж типовых задач. Принцип "процесс важнее, чем результат" подчеркивает также тот факт, что главное не то, что учащийся знает, как решить 100 типовых задач, главное то, что он знает, как действовать при поиске решения всех остальных задач, прежде всего нестандартных. Именно такой подход помогает подчеркнуть важность процесса математической деятельности (решения задач, доказательства теорем) и способствует развитию мышления учащихся, а не просто запоминанию математических фактов и процедур" [Чапаев, Чошанов, 2012, с. 39].

В. Пихорович пишет, что реформирование нашего высшего образования в направлении развития университетской науки (что предполагает разрушение Академии наук и передачу ее мощностей университетам) приведет к окончательному разрушению образования. У высшей школы в свое время была мощная наука, однако она исчезла. Только Киевский политехнический институт на 2006 год имеет доходы от научных и исследовательских работ выше, чем плата за обучение. Остальные – наоборот. Однако, причина этого заключается не в том, в КПИ слишком высокие доходы от науки – там сравнительно низкий процент контрактных студентов. Теперь наши вузы практически не получают финансирования на научную работу, которая раньше была необходимым элементом подготовки специалистов и методологической базой преподавания: преподаватель тем и отличался от школьного учителя, что он не просто знакомил учащихся с достижениями науки, сведения о которых он вычитал в книжках, он сам делал науку и только поэтому учил других.

Сегодня, как полагает В. Пихорович, когда вузы из "кузницы кадров" для народного хозяйства превратились в коммерческие предприятия по предоставлению "образовательных услуг" населению – фундаментальная и прикладная наука становится обузой для вузов.

Ведь население – далеко не такой взыскательный заказчик, как народное хозяйство. Студенту, а в большинстве случаев, даже не ему самому, а его родителям, важен не уровень подготовки, а сам факт наличия диплома. Многие бы желали получить его так, чтобы вообще не утруждать себя какими-нибудь знаниями.

Сегодня, как полагает В. Пихорович, практически невозможно среди студентов встретить таких, кто бы выбрал свою будущую профессию, как раньше говорили, по призванию. Как правило, мотивы выбора – совершенно внешние, никак не связанные с интересом к самой профессии. Главным из них

мировой державой. Поэтому Украина никогда не сможет стать самостоятельным объектом геополитики — слишком уж большое стратегическое значение она имеет. Этот факт в геополитике является тривиальностью, и с этим необходимо считаться. Таковы реалии.

Таким образом, образование в русле глобализации – это система умственного, а затем и фактического подчинения государств интересам глобальной элиты. Цель этой системы – уничтожить умственный потенциал государств и поставить их под внешнее управление. Современное "образование" штампуется креативно-позитивных глобальных идиотов. Эти индивиды умеют креативить, позитивить, эффектно презентовать себя, продуцировать яркие картинки, но не могут создать ничего нового, т.к. творческие способности целенаправленно уничтожаются в этой системе.

Конечно, есть счастливые исключения. Попадаются талантливые студенты, не желающие убивать в себе человека и становиться на путь кретинизации. Но в целом система направлена именно на оглушение подрастающих поколений. Кстати, и вся либеральная пропаганда поддерживает подростковое, легкомысленное, развлекательное отношение к жизни, внушая, что нужно "не париться", "не дать себе засохнуть", смотреть "камеди клуб", "евровидение", MTV и просто быть дебилом. Итог – стандартный идиот на выходе. А для страны – потерянные поколения, депрессия минимум на несколько десятилетий и внешний контроль через "международные демократические структуры", т.е. внешнее управление.

Можно ли что-то противопоставить этому процессу?

На первый взгляд немного в целом. Но многое для отдельного человека! В силах каждого из нас оставаться человеком и не поддаваться глобализму. Пусть система изобретает самые изощренные способы умственного порабощения, но в повседневной жизни мы имеем свободу выбора в пользу человеческого достоинства. Человек был создан свободным! Мы можем читать настоящие книги, интересоваться подлинным искусством. К сожалению, не у всех хватает сил и желания на это. Но нужно использовать все возможности, чтобы объяснять окружающим, как устроен мир и кто стоит за "современными" методами обучения и "современными ценностями". Можно ли предложить действенную методику переубеждения и разворачивания сознания человека в патриотическом направлении – это тема отдельной статьи.

Поскольку данную статью не хочется заканчивать на грустной ноте, скажу только, что по своему опыту убеждаюсь: даже самое поверхностное объяснение того, как все устроено, заинтересовывает многих студентов, которое интуитивно чувствуют, что их обманывает и все обстоит не так, как рисуют СМИ. Так что в этом отношении у нас огромный ресурс!" – Евгений Чернышёв (<http://rusmirzp.com/2012/12/11/category/threat/7338>)

является надежда на большую зарплату после окончания учебы. Именно поэтому самые популярные сегодня – непроизводительные профессии: юристов, менеджеров, бухгалтеров, маркетологов и др., которых в большом количестве готовят в частных (коммерческих) вузах. В результате этого количество людей с высшим образованием в Украине сейчас одно из самых высоких в мире.

В. Пихорович также полагает, что из европейского образовательного опыта берется самое худшее, собственно, даже не европейское, а американское, которое навязывается самим европейцам в ходе этого самого болонского процесса. Лучшее же из того, что имеет европейское образование, игнорируется [Пихорович, 2006].

В связи с этим интерес представляют наблюдения А.Ф.Бондаренко: "Один из моих хороших знакомых, известный в Киеве на Украине человек из тех, кто живет в Конче-Заспе в небольшом замке и имеет прямое отношение к образованию, недавно был в Болонском университете. Расспрашивал из первых рук о Болонской декларации. Там никто не знает, что это такое и даже не слышал такого слова. Это еще раз свидетельствует о том, что политика и жизнь не имеют ничего общего. О том, что итальянцы вообще-то не собираются готовить учителей для украинского села. А почему мы так озабочены подготовкой учителей для итальянских или немецких сел? И раздуваем во все щеки пыль о том, что мы готовим специалистов, которые будут востребованы в Западной Европе? Это не просто миф. Это сознательная, хотя и бессмысленная ложь. Общеизвестны цифры о массовой безработице в Италии, в Испании, в Германии, в Греции и в других западноевропейских странах" [Бондаренко, 2012, с. 238].

Приведем понимание педагогических мифов с точки зрения здравого смысла и опыта:

"Давайте признаемся честно: кроме нескольких хороших друзей, ряда интересных знакомств, студенческих вечеринок и умения делать шпаргалки и вести конспекты отечественная система образования ничего не дает. Вы проводите в вузе 4-5-6 лет – и выходите оттуда с дипломом в одной руке и целым мешком иллюзий и завышенных ожиданий – в другой. Повезло, если у вас к моменту окончания уже год-два как есть работа (иначе вы столкнетесь с нереально высокой конкуренцией на рынке труда и невозможностью устроиться в более-менее приличное место, если только не поедете покорять город-миллионник или столицу своей / чужой страны). А преподаватели наших вузов по привычке "вдалбливают" в головы студентов кучу теории, которая на 90% никогда и нигде не будет применена + еще и "снабжают" их 5 вредными мифами, которые не имеют ничего общего с реальностью.

"Лучшие ученики добиваются лучших результатов": этот миф работает более-менее, пока речь идет об оценках в вашей зачетке. За стенами вузов он не означает ничего. Знаете, где оказались 4 из 5 лучших студентов нашего курса через год-два после выпуска из магистратуры? Правильно – без работы. Из этих 5 человек только 1 (если я не ошибаюсь) сейчас работает по специальности. Никакой корреляции между "пятерками" (или "100 баллами", как было в случае с нашим вузом) и успешностью в жизни за пределами "альма матер" не существует. Существует только связь между настойчивостью, умением использовать с пользой для себя даже невыгодную ситуацию и обстоятельствами жизни – но никак не между жизнью и вашей "зачеткой".

"Чем дольше человек работает, – тем больше у него опыта и компетенции": на этом мифе построена вся бюрократическая система в странах СНГ + почти вся система нашего образования. Куда бы вы не пошли, вы везде столкнетесь с "тетей за 40-50", которая уже не первую пятилетку просиживает кресло, не умея в 2013-м году пользоваться компьютером, – но при этом считается "ценным работником" или "опытным педагогом", потому что уже 15-20 лет здесь работает. В то же время у меня (и думаю, у вас тоже) найдется не меньше десятка знакомых и друзей, которые в свои 20-25-28 лет обладают навыками, знаниями и идеями, раз в 5 большими, чем у этой "тети" в ее 60 (и многие из них успели поработать за 5 лет в нескольких крупных компаниях, агентствах и стартапах, получив опыт и знания, которые за свои 15 лет "просиживания" в кресле не получит ни один "опытный" чиновник и преподаватель-теоретик). Вы по-прежнему хотите учиться знаниям у людей, которые 10 лет мусолят один и тот же учебник?

"Все навыки можно оценить и измерить": миф, прекрасно работающий в вузе, где всем "по заслугам" можно расставить оценки в зачетки. А потом "дипломированного специалиста" надо учить 2 года реальному (а не теоретическому) бухучету. Навыки в таких сферах, как дизайн, проектирование интерфейсов, копирайтинг, онлайн-маркетинг вообще измерить трудно (потому что ни один серьезный отечественный вуз не готовит веб-дизайнеров или копирайтеров, а человек с двумя проектами в портфолио за 5 лет работы никак не идентичен по навыкам тому, у кого за 2 года — 25 проектов).

"Есть признанные авторитеты, и с этим надо смириться": любимая догма преподавателей и начальников "старой закалки". Тянется этот миф своими корнями еще во времена, когда "партия было виднее", а труды политиков и экономистов 80-тилетней давности служили неопровержимым источником теории и практики для всех видов деятельности: от науки и медицины до живописи и литературы. Сейчас в любой сфере (кроме разве что теоретической и квантовой физики) пересмотр "догм" и концепций происходит в среднем каждые 4-5 лет. Голова

на плечах и способность к анализу и исследованию – это куда важнее, чем нестибаемая вера в то, что "всё сказанное в граните отливается."

"Нужно следовать правилам": если бы этот миф был правдой, то никакого Стива Джобса, Билла Гейтса, Марка Цукерберга, Боба Дилана, братьев Кличко и Тайгера Вудса не было бы. Отсутствие правил не означает, что надо переходить улицу на красный свет, есть руками вместо вилки и ножа и ругаться матом в общественных местах. Отсутствие правил означает, что нет универсального рецепта или привычной жизненной схемы, которым надо следовать, чтобы все вокруг были довольны, а вы "укладывались" в схему "детский сад-школа-институт-работа-женитьба-дети-квартира в ипотеку-внуки-старость-пенсия-смерть". Собственно, и образование в вузе мы получаем не для того, чтобы следовать правилам, а чтобы повисить свои знания в определенной нише и создавать что-то новое, что идет вразрез со старой схемой товарно-денежных, социо-культурных и технологических связей в обществе. Вот только в отечественных вузах почему-то об этом нюансе забыли.

Уверен почти на 100%, что у вас есть свои "мифы", которыми вы можете дополнить данный список. Не стесняйтесь: чем скорее понимаешь, покинув стены университета, в чем тебя обманули, тем легче прощаться с иллюзиями и добиваться реальных, а не теоретических успехов"

(5 мифов о жизни, которым учат в вузах. – http://zanimatelno.forblabla.com/blog/45211182683/5-mifov-o-zhizni-kotoryim-uchat-v-vuzah?from=mail&l=bnq_bn&bp_id_click=43705056240&bpid=43705056240).

В заключении приведем **описание американской системы образования "глазами очевидца"** – уроженца Татарстана, кандидата наук Айрата Димиева, который в 2001 году уехал преподавать в США. Ниже приводим главу **"Методология удовольствия"** из его книги **"Классная Америка"**:

Сплошной фан

Что же мы имеем на практике? Основной подход к образованию в Америке заключается в том, что процесс обучения должен быть удовольствием. Американские ученики ходят в школу, чтобы получать удовольствие. To have fun – как они сами это называют. Образовательный процесс должен быть увлекательным, интересным и ненапряженным. Противное считается насилием над ребенком.

Понятно, что усиленный мыслительный процесс не может быть "фаном". Это американским ученикам противопоказано. Если же в процессе обучения мыслительного процесса нельзя избежать совсем, то он должен быть сведен до минимума, а за ним обязательно должно следовать поощрение в виде высокой оценки за решенную задачу. Очень популярны и более простые и понятные способы поощрения учеников, например, в виде конфетки за правильный ответ с места. В противном случае для американского школьника пропадает смысл обучения, так как знания сами по себе не являются ценностью. Учебный процесс без вознаграждения за труд перестает быть "фаном".

Сидеть подолгу над одной задачей не в их правилах. Во-первых, это требует напряжения. Во-вторых, тот факт, что ученик сидит долго над задачей и не может её решить, свидетельствует либо о плохой работе учителя, либо о низких умственных способностях ученика. А вот это уже не порядок. Такого в демократической стране быть не должно.

Думаю, что одна из главных целей упрощения образовательного процесса и низведения его до примитивного игрового уровня состоит в том, чтобы завуалировать разницу в уровне подготовки и умственных способностях студентов. На самом деле эта разница огромная, с пропастью. Поэтому учитель вынужден давать такое задание, с которым заведомо справятся все. Очень часто это либо игра, либо какая-нибудь поделка на уровне урока труда в четвертом классе. В результате все остаются довольны, а ученики даже не успевают осознать, каким примитивом занимаются. Они пребывают в полной уверенности, что раз они в школе, то учатся. Студенты не понимают, что реальных знаний по изучаемому предмету не получают...

Образовательная услуга

Обозначим ещё одно существенное различие двух образовательных систем: российской и американской. В центре российской системы образования стоит учитель. Авторитет Учителя и уважение к Учителю – основные слагаемые российской школы и культуры в целом. Несмотря на то что в последнее время ситуация с этим меняется не в лучшую сторону, в целом уважение к учителю у нас – часть менталитета нации. Сама этимология русского слова "учитель" отличается от английского teacher. Слово "учитель" может одновременно быть использовано для обозначения духовного наставника. Teacher – это скорее инструктор, который просто нанят для оказания образовательных услуг.

Пожалуй, ни в одной другой стране мира это не выражено так ярко, как здесь, где абсолютно все поставлено на основу товарно-денежных отношений.

На мой взгляд, именно этот момент и является одной из основных причин низкого уровня школьного образования в стране. Чему может научить учитель, у которого нет авторитета? Учитель без авторитета – это не учитель, а именно инструктор. Настоящего учителя слушают с

замиранием сердца и беспрекословно исполняют все его указания. Инструктора же можно слушать, а можно и не слушать. За все уплачено. Услуги инструктора можно принять, а можно отказаться и принять услуги другого. Клиент всегда нрав. Что интересно, сами американцы этого не понимают. Они продолжают выдумывать, что же ещё можно сделать, чтобы ученику жилось ещё лучше, чтобы ученик прилагал ещё меньше сил, получал ещё больше "фана", а знания его улучшались.

Для достижения этих целей чиновники и теоретики от образования разрабатывают все новые и новые методики преподавания, а реальные знания учеников, по свидетельству американских же учителей, все хуже и хуже. Ещё в 2005 году Национальная Академия наук США пришла к выводу, что научное и технологическое лидерство Соединенных Штатов находится под угрозой. Академия, в частности, обратила внимание на то, что американские учителя математики хуже образованы по сравнению со своими коллегами в индустриально развитых странах мира. Математические знания американских школьников заметно уступают аналогичным знаниям их сверстников из 11 стран.

Чтобы исправить ситуацию, требуются срочные меры. Учителей периодически сгоняют на посвященные новым методикам семинары, где лекторы с минимальным педагогическим опытом, а то и вовсе без оного пытаются убедить учителей со стажем, что все, что они делали до этого, — полная ерунда и большая ошибка. Хуже всего то, что после этих семинаров администрация школы с большей или меньшей настойчивостью заставляет использовать эти методики на уроке. Не прижившись, эти бестолковые методики отмирают, им на смену приходят другие.

Самое смешное: никто и не думает спросить практикующих учителей – а что они думают о той или иной методике? Пусть не всех, пусть хотя бы самых лучших и заслуженных. Ничего подобного! Просто сверху спускается директива, а директор школы должен проконтролировать её выполнение. У учителя авторитета никакого – он просто наемный инструктор. Не нравится — не работай, на твое место найдут другого, более покладистого.

Странно, но конечный результат работы учителя в виде реальных знаний учеников никого не интересует. Самая главная задача учителя — четко и беспрекословно выполнять инструкции.

Что касается администрации школы и дистрикта, то качество их работы в основном оценивается по двум наиболее важным на сегодняшний день показателям: результатам государственных экзаменов и проценту студентов, отчисленных из школы либо добровольно бросивших школу. На государственных экзаменах более подробно я остановлюсь позже, а к чему приводит стремление искусственно удержать в стенах школы человека, который этого не желает, думаю, объяснять не нужно.

В результате такой политики администрация школы давит на учителей, с помощью административных хитростей запрещая им, по сути, выводить за год двойки. То есть двойки напрямую могут быть и не запрещены, но, поставив двойку, учитель сталкивается с такими проблемами, что в следующий раз уже не захочет этого делать. Такое, например, широко практикуется в последние годы к школе, где я работаю. Хотя чаще всего, по свидетельствам учителей из других школ, администрация особо не церемонится и просто запрещает учителям ставить двойки, несмотря на то что это прямое нарушение действующего законодательства.

Частенько уже с двойкой за экзамен ученик все же переводится в следующий класс с одной лишь целью – предотвратить его отчисление из школы. Поэтому в каждом моем одиннадцатом классе половина учеников, которым нужно преподавать алгебру и химию, не умеют складывать и вычитать отрицательные числа...

В первый год моего учительствования в нашем дистрикте проходила кампания под названием First Things First. Игра слов, означающая "делай первостепенные вещи в первую очередь". Согласно этой реформе все американские школы должны быть поделены на несколько маленьких учебных комьюнити – что-то вроде школы внутри школы. Идея в том, чтобы ученики не рассредоточивались по огромной школе по разным учителям, а на протяжении всех четырех лет обучения в High School были под присмотром одних и тех же преподавателей. То есть предполагалось создание чего-то, больше напоминающего российскую школу. Тогда учитель будет лучше знать учеников и их родителей, и через этот контакт якобы улучшится обстановка в классе и, как следствие, успеваемость. Все хорошо, но лес рубят – щепки летят.

Предполагалось, что дети будут сидеть в одном классе весь день, а учителя станут приходить к ним давать свой урок. Каково? Учитель, и без того по сути бесправный, становится в ещё более униженное положение обслуги ученика. К тому же один и тот же учитель естественных наук будет преподавать все три предмета: биологию, химию и физику. Можно ли знать все эти три предмета одинаково хорошо, так, чтобы преподавать их действительно на должном уровне? Об этом реформаторы просто не задумываются. Да и зачем? Цель реформы не в том, чтобы повысить реальные знания учащихся. А в чем? Да в том, чтобы каждый ученик в школе имел успех. А это совсем не одно и то же.

Двоечник, получи свои 69 баллов

Такой взгляд на образование находит свое отражение и в принятой в стране системе оценок знаний. Их система не пятибалльная, как у нас, а стобалльная и выражена в процентах. Давайте сравним эти две системы, для чего вспомним, какие оценки ставили нам в детстве наши учителя. Допустим, контрольная работа, в ней десять примеров. Сделал правильно все десять — пятерка. Девять – пять с минусом. Шесть-восемь — получи свою четверку. Три-пять – троечка. Ну, а дальше уже двойка. Конечно, это все зависит от учителя. Но бесспорно одно: если ты сделал хотя бы половину задания, то можно смело рассчитывать на положительную оценку. Посмотрим, как у них.

Теоретически в случае с десятью примерами каждый пример должен давать десять процентов. В итоге будет сто. На первый взгляд, это замечательно сведен до минимума субъективизм учителя и ученик получает именно то, что заслужил. Все хорошо, но есть одно "но". В стране с самым передовым образованием по логике должно быть и самое высокое качество образования, что непременно должно находить свое отражение в высоких результатах. Так вот, планка действительно очень высока. Неудовлетворительной считается любая оценка ниже 70 процентов. А оценки в пределах 70–80 процентов удовлетворительны, но не престижны. Таким образом, российский ученик, сделавший правильно шесть из десяти примеров, получит четверку, а американский за ту же работу – неуд. "Вот это сильно! – воскликнете вы. – Вот это система так система!" Не торопитесь. Как вы думаете, много ли учеников в классе могут правильно решить семь из десяти примеров? А девять из десяти? Немного...

Где же выход? Он очевиден. Вернее, их даже два.

Путь первый – упростить программу! Причем максимально. Например, по математике за первые шесть классов в США проходят то, что российские дети – за первые три. И если даже в программе есть что-то сверх того, то это отдельный материал, не требующий использования ранее полученных знаний и построения причинно-следственных связей.

Путь второй ещё проще – просто ставить заведомо незаслуженную оценку. Что и происходит в действительности. Например, у большинства учителей в нашей школе низшая оценка не ноль, а 50. Это значит, что если даже все десять примеров решены неправильно, оценка будет 50. Очень многие учителя ставят 70 или даже 75 (по-нашему, троечка с минусом) просто за то, что ученик сдает работу, неважно, что там написано. Однако это пример субъективный и все здесь зависит от учителя. А вот пример совершенно официальный.

Во всех школах нашего дистрикта классный журнал ведется в компьютере. Из компьютера учителя оценки попадают на школьный сервер, а оттуда – на главный сервер дистрикта. Все это обслуживает специально созданная программа. Так вот эта программа совершенно официально не позволяет вывести оценку за четверть ниже, чем 50 баллов. Учащийся может просто прогулять, а оценку получит не ниже, чем 50.

Что интересно, в реальной жизни в Америке такие вещи не проходят. Например, если ты сдаешь какой-либо квалификационный экзамен, например на водительское удостоверение, и наберешь 69 процентов, то экзамен не сдан. В школе же такая фальшь узаконена.

Будучи обусловлен критерием "фановости" и всеобщего успеха, учебный процесс максимально упрощен. Наиболее четко это прослеживается на примере таких "нефановых" предметов, как математика, физика или химия. Я собираюсь остановиться именно на этих предметах ещё и потому, что никто из наших российских учителей по понятным причинам не ведет гуманитарные предметы, поэтому я не могу объективно судить о глубине и качестве образования в этих областях. Можно лишь попробовать провести аналогии. Что касается точных наук, это упрощение сразу же заметно при первом взгляде на школьную программу. Например, по математике их программа отстает от российской примерно на три года. Физика отсутствует как таковая. По химии преподается примитив.

Но печальнее всего то, что ученики не в состоянии усвоить даже этот примитивный материал. Вернее, они его усваивают до ближайшей контрольной работы. На следующем уроке уже ничего не помнят. Я молчу о том, что остается в их головах через месяц или два. А это говорит о том, что проблема не столько с программой, сколько с методикой обучения.

Поразительно, но этой сфере в американском образовании не придается никакого значения. В России в педагогических вузах есть предмет "Методика преподавания химии" (Физики, математики и т. д.), который учит будущих учителей, в какой последовательности преподавать основные концептуальные категории.

В США об этом и не слышали. Этот вопрос отдан на откуп учителю. Можно сказать, что здесь, по сути, нет даже четкой образовательной программы. Вот такая интересная ситуация – педагогика есть, а методики преподавания нет. Вернее, методика есть, я остановлюсь на ней ниже. Но это общая методика преподавания, а не преподавания конкретного предмета. Этот факт свидетельствует лишь о том, что реальные знания предмета учеником никого не интересуют. Важен лишь success, а не знания. Скоро вы поймете, что эти две категории совсем не одно и то же. (<http://rusmirzp.com/2013/03/19/category/world/12392>).

ВЫВОДЫ

Мифы педагогики и образования в целом наиболее полно реализуются в школе, которая преследует потребительские ценности, о которых **М.Н. Пряхин пишет следующее:**

"Понятие "платное образование" содержит в себе внутреннее противоречие. Изначально институт образования служит воспроизводству поколений путём передачи знаний и навыков и умений в целях сохранения рода, его продолжения и развития. Процесс осуществляется в системе типа "учитель-ученик". Изначально это отношения между старшими и младшими (деды – внуки, родители – дети), когда передаётся опыт между своими людьми. Если учительница относится к своим ученикам как заботливая мать, а учитель, как строгий, но справедливый отец, то это воспринимаются как норма во всяком здоровом обществе. На этом стоит идея школы, которая роднит её с идеей семьи.

На поздних этапах развития общества обучение становится услугой, которую можно оказать за деньги чужому человеку. Тогда отношения между учителем и учеником приобретают новое качество: "продавец – покупатель", что несовместимо с идеей школы вообще.

Впервые в европейской истории платное образование возникло в пятом веке до Рождества Христова в Древней Греции, где бродячие учителя красноречия – софисты – стали брать деньги за обучение. Сократ называл их "торговцами знаниями", "охотниками за богатыми юношами". Они вызывали у аристократии чувство брезгливости, а само слово софист получило ироническое наполнение на все времена. Деятельность софистов была направлена на нравственное разложение греческого общества, в чём их до сих пор и обвиняют. Введение платы за образование – признак упадка культуры. И платное образование нигде не рассматривается как нормальное и желательное явление (за исключением, пожалуй, Англии и Японии).

Человечество имеет дело с двумя системами образования, точнее сказать, с двумя идеями образования. Назову их условно – "восточного типа", в которой Учитель как отец родной; и "западного типа", где он всего лишь наёмник.

Россия была на протяжении веков страной, где принята идея восточного типа с патриархальными взаимоотношениями между учителем и учениками. И это определяет внутреннюю силу российского образования, её лучшие традиции – требовательность к ученику, ответственность учителя, любовь к ученикам, доверие и самоотдачу педагога, почтение к учительскому званию и понимание ценности (а не цены) настоящего знания. Через школу государство вербует новых граждан, делает их причастными к государственному строительству, формирует устремления молодёжи и их желание общественного служения.

Платная школа – частное предприятие, которое волей-неволей воспитывает стремление к свободе, которое на самом деле является формированием личности с частными эгоистическими устремлениями. А с другой стороны платность сама по себе несёт дух саморазрушения школы, о чём и хотелось бы поговорить поподробнее. В нашей высшей школе, которую насильно заставляют перейти на платную основу, мы обнаруживаем как следствие этого самое настоящее классовое расслоение со всеми вытекающими последствиями, ведущими к её деградации..."

Данное положение дел ведет к следующему:

"В 2008 году, по сообщению лондонской газеты Таймс, полицией был проверен Манчестерский колледж профессиональных исследований (*Manchester College of Professional Studies*). В нём, как оказалось, три маленьких учебных класса, три преподавателя и ...1797 учащихся! Один подобный колледж имел 150 официальных студентов и 1178 неофициальных. Ещё 1575 получили приглашения, из них 906 человек – пакистанцы. Зачисление в такой подпольный колледж и диплом стоят около 1000 фунтов стерлингов. Мошенники открывают собственные университеты и за 2500 фунтов выдают все нужные документы, позволяющие жить в стране. Журналисты выявили 11 колледжей, появившихся за последние годы и имеющих тесные связи друг с другом. Все они контролируются тремя пакистанцами, которые в своё время сами прибыли в Англию по студенческим визам... Поэтому были ужесточены правила въезда иностранных учащихся. В 10 раз меньше стало учебных заведений, которым выданы разрешения на обучение иностранцев: было 15 тысяч, осталось полторы тысячи" (*Ещё о британском образовательном стандарте // Alma Mater, 2010, № 11. См. также: Terror suspect was enrolled at college shut down by Home Office. By Nick Allen and Nigel Bunyan // The Telegraph, 14 Apr 2009 (<http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/law-and-order/5153500/Terror-suspect-was-enrolled-at-college-shut-down-by-Home-Office.html>).*

"Вузовские гуманитарии дают резкую критику подготовки школьников по системе ЕГЭ. Например, в заявлении Ученого совета филологического факультета МГУ от 22 ноября 2012 г. ("О реформе образования, ее итогах и перспективах") утверждается, что катастрофа в школьном образовании вообще, так и в его гуманитарном сегменте уже произошла. В частности, «университеты столкнулись с рядом сложностей, связанных с необходимостью повышения гуманитарных знаний студентов, сдавших ЕГЭ и испытывающих огромные трудности с выражением своих мыслей на письме, а подчас откровенно неграмотных (одна из симптоматических попыток преодоления продолжающейся ухудшающейся ситуации –

введение в МГУ курса «Русский язык и культура речи» на негуманитарных факультетах). В ближайшей перспективе, если тенденция сохранится, организация курсов ликвидации неграмотности по образцу тех, что создавались в СССР на заре "всеобщего".

При этом отмечается, что как следует из текста утвержденной правительством РФ "Программы развития образования до 2020 г.", правительство РФ полностью удовлетворено сделанным до сих пор в указанной области и не собирается корректировать образовательную политику.

Факультет журналистики МГУ регулярно проводит установочные диктанты для выявления уровня знаний первокурсников. Преподаватели в ужасе от итогов подготовки школьников по системе ЕГЭ: "По словам первокурсников, последние три года в школе они не читали книг и не писали диктантов с сочинениями – все время лишь тренировались вставлять пропущенные буквы и ставить галочки. В итоге они не умеют не только писать, но и читать: просьба прочесть коротенький отрывок из книги ставит их в тупик. Плюс колоссальные лакуны в основополагающих знаниях. Например, полное отсутствие представлений об историческом процессе: говорят, что университет был основан в прошлом, XX веке, но при императрице Екатерине".

В секторе математического образования ситуация также оказалась катастрофической. По существу отовсюду слышится, что средняя школа просела за последние годы настолько, что ниже некуда.

Например, на совете факультета ВМК МГУ по итогам первого семестра 2012-2013 учебного года руководством факультета дается рекомендация преподавателям, ведущим занятия по базовым математическим предметам на первом курсе, впредь посвящать первые лекции и семинары повторению основных разделов элементарной математики. Также рекомендуется перестроить занятия так, чтобы помочь учащимся преодолеть трудности, связанные с недостаточно развитыми у них аналитическим мышлением и логикой рассуждения, с восприятием доказательного подхода.

Деканы факультетов университетов Нижегородского и Тверского, выпускающих бакалавров информационных технологий, ввели для первокурсников занятия по элементарной математике.

Группа весьма уважаемых мной самарских профессоров прислала мне свое обращение к гражданам и Президенту РФ, в котором пишет, что система образования в России практически разрушена; выпускники средней школы очень плохо готовы как к производственной деятельности, так и к обучению в высшей школе. Есть еще одна беда, которая напрямую связана с ЕГЭ: многие выпускники школ «немые» – не умеют вслух связно излагать свои мысли, свои знания, у них отсутствуют навыки по запоминанию, логическому мышлению, связной речи; они просто не могут запомнить формулировки определений, доказательства теорем. И это, в общем-то, у лучших школьников, студентов сильных университетов. Такого падения общего образования никогда еще не было.

Добавлю, что система ЕГЭ не совместима и с элитным образованием, которое всегда играла важную роль в деле отбора и развития талантов и служила важным элементом системы подготовки научных кадров.

На примере работы школы-интерната имени А.Н.Колмогорова и мехматских (математических) классов в московских спецшколах особенно очевидно, что совмещение системы творческого целенаправленного развития детей с егэшным натаскиванием на результат существенно снижает эффективность специализированных программ профильной подготовки, ведет к психологической перегрузке школьников, дезориентирует учащихся и их родителей в целях подготовки.

В целом, абсолютное большинство вузовского сообщества оценивает состояние общей школы, в котором она оказалась в результате проводимых МОН реформ, как национальную катастрофу...

Все больше и больше людей воспринимают реформу, а по существу погром, национальной системы образования, предпринятой колонной "фурсенковских менеджеров", как хорошо спланированную супероперацию, направленную на подрыв позиции страны в критически важном для ее будущего направлении, а все, творимое этими чиновниками, как исполнение некоторого заказа от тех, кто заинтересован в ослаблении страны, ее человеческого потенциала, использовании ее к качеству сырьевого прироста.

Поэтому важно знать, какие кукловоды стоят за этими горе-реформаторами, кто продвигает их по карьерной лестнице после каждой ущербной для страны кампании, почему налоговые органы и прокуратура не реагируют на провальные кампании МОН и растроченные впустую бюджетные деньги" " (В.А. Сухомлин, Реформа образования – национальная катастрофа! // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18176, 05.09.2013).

На основании проведенного анализа М.Н. Пряхин делает **такие выводы**:

"Помню, как с радостью ухватились в 90-е годы за так называемое "дистантное образование", получившее распространение в некоторых странах Европы и в США. На самом деле это образование вспомогательного характера, при котором живое общение полностью устраняется. Студент учится сам, а сдаёт экзамены с помощью компьютера, выполняя, в основном, тесты. В России с нашими учебными традициями дистантное образование не получило широкого распространения.

Наблюдается стремление постепенно минимизировать живое общение, заменяя его опосредованным – с применением технических средств. На это указывают, например, существенное сокращение лекций (не более 40% от времени, отведённого на изучение дисциплин;

чисто лекционных курсов практически не остаётся), требование к преподавателю представлять материал в виде мультимедийных презентаций, размещённых на сайте университета, отказ от устных экзаменов и замена их компьютерным тестированием и т.п. Профессор разрабатывает УМК (учебно-методические комплексы) по своим предметам, публикует их на сайте вуза, проводит онлайн консультации. В пределе может быть создана автоматизированная система, при которой живой носитель знания и опыта, будет заменён менеджером по обслуживанию этой системы, некоторым приложением к учебному курсу.

Из высшей школы изгоняется живой Дух и насаждается господство мёртвой Буквы.

1. Платное образование разделяет школу на антагонистические классы, изгоняя из неё дух сотрудничества.

2. Диктат платёжеспособных учеников приводит к снижению уровня требований к знаниям, развалу учебной дисциплины и деградации преподавателей.

3. Учёба перестаёт быть общественным долгом для молодого человека и настраивает его на удовлетворение только личных интересов.

4. Платное образование противоречит одной из основных естественных задач общества – воспроизводству и развитию поколений и ведёт общество к распаду" [Пряхин, 2013].