

ПРИЗНАКИ СИСТЕМНОГО КРИЗИСА образования в России и их анализ

Виктор Павлович Лукьяненко,

*профессор кафедры теории и методики физической культуры
и спорта Северо-Кавказского федерального университета,
доктор педагогических наук*

В предыдущих работах автора¹ по проблемам образования в стране представлено их видение с позиций здравого смысла и методологического анализа. Эти материалы, в частности, свидетельствуют не только об иллюзорности преимуществ компетентностной парадигмы образовательной деятельности, рассматриваемой в настоящее время в качестве своеобразной панацеи, призванной вывести отечественное образование на более высокий качественный уровень, но и об абсолютном отсутствии каких бы то ни было обнадеживающих перспектив её реализации в образовательном пространстве России.

Однако проблемы, связанные с реализацией компетентностного подхода, представляют собой всего лишь одну, и далеко не самую главную, из причин, обуславливающих низкую эффективность проводимых реформ и системный характер кризиса образования в стране.

- кризис образования • педагогическая наука • наукообразное словоблудие
- псевдореформаторство • псевдоинновационность • чиновничий произвол
- неэффективность управления

¹ Лукьяненко В.П. Компетентностный подход в системе образования России: на острие проблем // Народное образование. — 2015. — № 9. — С. 12–19; Лукьяненко В.П. Компетентностный подход: оценка эффективности с позиций методологического анализа // Народное образование. — 2016. — № 1. — С. 18–21.

О том, что кризис образования в России носит именно системный характер, свидетельствуют следующие признаки:

- Абсолютная бесплодность перманентных попыток его реформирования уже на протяжении нескольких десятилетий, что находит отражение не только в отсутствии каких бы то ни было положительных, социально значимых результатов, но и в очевидном для всех (кроме, пожалуй, чиновников от образования) неуклонном снижении качества общего и профессионального образования в стране.
- Всё более очевидно проявляющаяся невозможность оказания положительного влияния на его развитие даже такими радикальными воздействиями, как: разработка и введение в действие нового Закона об образовании; многочисленные изменения структуры управленческих органов образования, их функций, полномочий; замена руководящих кадров; введение многоуровневого образования; переход от одних образовательных парадигм к другим; приобретающая перманентный характер замена одних ФГОС другими.
- Отсутствие должной и ответственной рефлексии со стороны управленческих структур по поводу верности избранного курса и способов реформирования, демонстрация недопустимо высокого порога «чувствительности» и низкой надёжности (вплоть до откровенной безнадёжности) системы обратной связи, когда речь касается острой критики реализуемого курса модернизации образования.
- Принимающий всё более неприемлемые формы чиновничий произвол в образовании, призванный обеспечивать непреклонное, жёсткое претворение в жизнь не всегда достаточно продуманных, зачастую — поспешных, не прошедших необходимую апробацию решений. Завуалированные и откровенные проявления настроя «гасить на корню» какие бы то ни было протестные действия со стороны пе-

дагогических коллективов, вводимых в ступор беспрецедентной по масштабам и ничем не компенсируемой трудозатратностью «управленческих» решений, на фоне их бессистемности, противоречивости, очевидной бесполезности.

- Принимающие уже откровенно унижительные формы проявления безнадёжной, безропотной покорности подавляющего большинства представителей педагогического сообщества, готового безропотно выполнять любые, порой — абсурдные, нередко представляющие собой примеры проявления педагогического невежества, «управленческие решения».
- Всё более остро ощущаемый деструктивный характер взаимодействия между Минобрнауки и РАО, одним из наиболее разрушительных следствий которого становится превращение коллективов учёных в «обслуживающий персонал», вынужденный обеспечивать научное сопровождение и обосновывать далеко не всегда верные управленческие решения в попытках реформирования образования, что крайне отрицательно сказывается на качестве научных исследований, приводит к низкой эффективности образования, педагогической науки и практики в целом.
- «Неуёмная», приносящая всё более очевидный вред образованию инновационность, обусловленная поверхностными, зачастую — конъюнктурными, представлениями о сути и роли этой проблемы в образовании, которая всё чаще принимает характер модной прихоти, или самоцели (инновации ради инноваций), а не одного из важных условий реального повышения эффективности педагогической деятельности.
- Беспрецедентное по масштабам наукообразное словоблудие, в попытках прикрыть бессодержательность статей, диссертаций, монографий, «инновационных» педагогических теорий и парадигм, образовательных стандартов.

Приведённый перечень нельзя назвать исчерпывающим. При этом, речь не идёт о таких поистине жутких явлениях, как возникновение и фактически беспроblemное существование множества псевдовузов, занимающихся откровенной торговлей дипломами. Отсутствие упоминания об этой и некоторых других подобных ей проблемах в представленном перечне обусловлено тем, что они, по сути, отношения к собственно образовательной деятельности не имеют. Их суть — откровенное мошенничество и уголовщина, что должно быть предметом деятельности органов МВД, а не образования и науки. Речь идёт о признаках системного кризиса образования, которые находят отражение в деятельности большинства вполне уважаемых образовательных учреждений России.

Это тяжёлая «болезнь» образования, к которой привёл многолетний процесс беспорядочного реформирования людьми, вероятно, весьма далёкими от образования, и которым до него самого, как такового, вряд ли есть дело. Куда важнее эффективная организация процесса предоставления услуг и получение максимально возможной экономической выгоды. А то, как это может отразиться на сути самого этого явления, хотя и важно, но всё же не до такой степени, чтобы ради заботы о нём пожертвовать прибылью. По сути — это проявления явных признаков фискальной маньякообразности людей, плохо отдающих себе отчёт в том, с чем они, собственно, имеют дело, и какими последствиями это чревато.

Словоблудие и наукообразие

Одно из наиболее ярких проявлений системности кризиса заключается в том, что он не «лечится» имеющимися способами (стандартной «таблеткой»). Кроме того, её надо ещё изобрести. Но прежде желательно точно поставить диагноз, что невозможно без тщательного анализа признаков и причин системного неблагополучия.

Все они развиваются на фоне давно захлестнувшего педагогическую науку и образование безудержного в декларативной мощи, наукообразного по форме и пустопорожнего по сути словоблудия.

В процессе организации и описании результатов исследований по проблемам педагогики и образования констатация фактов, декларативность доминируют над причинным анализом, обобщением, раскрытием объективных основ существования и развития системы образования в России. Ощущается явный дефицит глубоких обобщающих работ, которые могли бы создать условия для более объективного представления о состоянии проблем и выхода на более высокий качественный уровень их рассмотрения.

Вместо этого информационное педагогическое пространство переполнено зачастую абсолютно бездоказательными материалами, якобы свидетельствующими о необыкновенной эффективности тех или иных инноваций в образовании. На самом деле в большинстве своём они характеризуются теоретико-методологической немощностью, конъюнктурной обусловленностью, прикрываемыми лишь декларативной напористостью.

Сложившееся к настоящему времени положение в педагогической науке, к глубокому сожалению, оказывается основой множества заблуждений, бездоказательных суждений и теорий, ошибочности формулируемых выводов, инструкций, предписывающих материалов, приказов, а в конечном итоге — низкой результативности образовательных-воспитательных воздействий и педагогической деятельности в целом.

На мой взгляд, именно такого рода заблуждения и иллюзии — один из главных факторов, обусловивших изобилие в педагогической науке и практике таких формулировок и выводов, о которых с горечью сказано: «Если бы инженеры строили мосты, врачи лечили людей, а юристы судили обвиняемых с такой склонностью к поверхностным обобщениям и таким отсутствием убедительных обоснований, какие мы встречаем порой в педагогике, то все мосты

давно бы рухнули, пациенты умерли, а невинные были бы повешены»².

Эти горькие слова впервые прозвучали ещё в середине прошлого столетия. Однако необходимые выводы не сделаны до сих пор. Более того, практика жизни неумолимо свидетельствует о том, что по отношению к современным реалиям научно-исследовательской деятельности в области педагогики они ещё более актуальны, чем прежде. Необходимо принятие решительных мер для устранения факторов, способствующих укреплению такого положения, дискредитирующего педагогическую науку и практику, крайне отрицательно сказывающегося на результативности научно-педагогической деятельности в обществе.

К сожалению, сия участь не миновала ни одну из научных областей в педагогике. Так, в сфере теории и методики физической культуры в качестве одного из «ярких» примеров подобного рода может служить рассуждение «о пользе понятия «перформативности» в дискурсе философии спорта». В рамках рассмотрения вопроса о перформативном повороте в культуре «... (следующем за лингвистическим и иконическим поворотами)», высказывается суждение о том, что «...человек здесь выступает не как субъект, смерть которого заявлена проектом постмодерна, а как мультикультурный фрагментированный агент, собирающийся событиями самопрезентации»³.

И это далеко не единичный случай. Можно привести несчётное количество подобных наукообразных «изысков» из разных областей педагогического научного знания. В частности, множество конкретных примеров подобного «кодирования пустоты», во всей удручающей неприглядности и пагубности для педагогики, весьма содержательно и ярко представлены

² *Ительсон Л.Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике / пер. с англ. — М.: Просвещение, 1964. — С. 21.

³ Ссылку на источник не даём из этических соображений.

в статье Н.И. Целищевой «Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия»⁴.

И здесь дело даже не в самой пустопопорожней наукообразности терминологической казуистики. «Искажение смысла слова ведёт не только к эстетическим издержкам, но и к искажению нашего представления о действительности, «разрушает человеческое в человеке» (В. Троицкий) и на опустевшем пространстве души начинает бурно прорастать махровая, агрессивная бездуховность»⁵. (Забегая несколько вперёд, необходимо обратить особое внимание на то, что именно агрессивная бездуховность — одна из наиболее ярких черт многих современных инноваторов от образования.)

Пагубная суть наукообразного словоблудия очень ярко проявляется также в его замусоривающей вредоносности, сбивающей с толку тех, кто делает первые шаги в науке, в подталкивании и других авторов к соблазну сокрытия за его пеленой факта отсутствия какой бы то ни было содержательности. Однако при отсутствии живой мысли такой соблазн уж очень велик. Ведь «ложная мысль, изложенная ясно, дискредитирует сама себя» (В. Ключевский). А коль нет живой, конструктивной мысли, необходим «специфический», якобы научный, язык, прикрывающий её отсутствие.

Ну и как же в таком случае не удариться в словоблудие, коль вместо конструктивной мысли — ложная, либо тривиальная, либо её полное отсутствие, а публиковаться, защищать диссертации надо — «обстоятельства заставляют».

«В последнее десятилетие положение дел в педагогической науке серьёзно

⁴ *Целищева Н.* Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия // Народное образование. — 2004. — № 8. — С. 189–202.

⁵ Там же. — С. 189.

усугубляется наплывом мистификаторов и просто мошенников, которые под видом диссертационных педагогических исследований и разработок заваливают Учёные советы томами иезуитской тарбарщины и откровенной абракадабры в псевдопедагогической и псевдонаучной упаковке»⁶.

Словоблудие на фоне небрежения содержанием, научным понятием, его размытость, конъюнктурная размерность, получившие особенно широкое распространение в последнее время, уже принесли немало вреда. В частности, они создали иллюзию того, что нет ничего проще, чем ввести в научный обиход новый термин, инновацию. На таком уровне «наукотворчества» понятия и инновации придумываются, а не выводятся как психолого-педагогические закономерности, как отражение той или иной педагогической реальности, ситуации, условий.

В связи с этим нельзя не остановиться более подробно на проблеме, связанной с новациями и инновационностью в системе образования и педагогике в целом. Именно из-за неуёмного стремления к инновационности, которая очень часто выступает как самоцель, весьма характерными для современной педагогики стали поверхностность и конъюнктурность мышления.

Конъюнктура и псевдоинновации

На мой взгляд, настало время для более ясного осознания того, что инновация не может рождаться на основе «инновационного зуда», или волевого начала — постановлений, приказов, распоряжений. Ведь по-настоящему полезное и новое в педагогике, в образовании — это нечто счастливо (иногда — случайно) найденное, неординарное, довольно редкое событие, явление.

Массовая же инновация в педагогике — это неизбежно халтура и обман, псевдоинноватика, которые, достигнув «критической» массы, способны оказывать разрушительное воздействие на систему образования.

⁶ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. — М.: Народное образование, 2008. — 512 с. — С. 461.

«Сколько их было-перебыло, этих бездумных «инноваций», приведших в подавляющем большинстве к отрицательному результату, к чудовищной перегрузке детей и учителей и к конфликтности в педагогических коллективах»⁷. Тем не менее в настоящее время опасность такого воздействия от искусственно созданного безудержного, неуёмного стремления к псевдоинновационности не только сохраняется, но и нарастает.

При этом создаётся ощущение, что сама инновационность начинает приобретать черты современной прихоти в педагогике, которую, якобы, можно реализовать когда угодно и сколько угодно. Одним из наиболее печальных результатов такого отношения как раз и является ситуация, отражённая в приведённом высказывании Л.Б. Ительсона⁸.

По моему глубокому убеждению, подлинная инновация в педагогике (впрочем, как и в любой другой сложной и серьёзной деятельности) — это нечто **счастливо найденное из разряда крайне редкого**, которое вряд ли может появляться в результате сугубо волюнтаристски обусловленных, интеллектуальных потуг и весьма поверхностных обобщений, которыми характеризуется подавляющее большинство инноваций в современной педагогике.

Иначе и не может быть в условиях появления бесчисленного множества псевдоинновационных программ, методик, технологий, которые в настоящее время управленческие инстанции системы образования всех уровней просто вынуждают «создавать» буквально каждого

⁷ Целищева Н. Ода здравому смыслу, или социальная опасность словоблудия // Народное образование. — 2004. — № 8. — С. 190.

⁸ Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / пер. с англ. — М.: Просвещение, 1964. — С. 21.

учителя, воспитателя, преподавателя (которые, в частности, не могут претендовать на повышение своей профессиональной категории, если не представят нечто инновационное).

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что далеко не каждый, даже очень хороший педагог-практик способен на создание чего-то подлинно нового, инновационного. Да и нет необходимости его к этому принуждать. Вполне достаточно того, чтобы он умел эффективно применять то, что уже хорошо известно в педагогике и приносит реальную пользу, но при этом держал руку на пульсе современных педагогических реалий и умел «отделять зёрна от плевел», ценное от пустопорожного, для использования этого ценного в педагогической практике.

В таких условиях обязательно найдутся те, кто способен пойти дальше, стать подлинным новатором и принести новаторством реальную пользу. Честь им и хвала! Но не надо принуждать это делать всех поголовно. Многолетняя практика убедительнейшим образом свидетельствует о том, что ничего хорошего из этого получиться не может. В подавляющем большинстве случаев это отрывает много времени и сил на практически бесполезное бумагомарание. К тому же в буйных дебрях искусственно взращённого псевдоинновационного чертополоха неизбежно теряются и гибнут незамеченными ростки действительно полезных педагогических идей и новшеств, так как подлинно новое очень часто выглядит как нечто «несуразное», нереальное, не укладывающееся в прокрустово ложе навязываемых форм псевдоинновационности.

По мнению академика РАО В.И. Загвязинского, именно этим объясняется «... покорность практики, вынужденной приспособливаться к административному диктату, задавленной контрольно-отчётным прессом, в сочетании с всё более затухающими по-

пытками подлинного педагогического творчества»⁹.

Приходится только горько сожалеть о том, что в поисках чего-то непременно абсолютно нового мы уже окончательно забыли о непреходящих, фундаментальных основах образования, изложенных ещё в трудах великих педагогов-мыслителей (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтень, И.Г. Песталоцци и др.) и не потерявших значения до настоящего времени. В частности весьма полезно не забывать о том, что в соответствии с этими фундаментальными положениями для обеспечения высокого качества образования необходимо соблюдение, главным образом, всего лишь двух важнейших условий:

- со стороны учителя — это хорошее знание предмета и его преподавание «с душой»;
- со стороны обучаемых — искренняя заинтересованность в получении знаний и учебное трудолюбие.

На этом фоне бесчисленные инновации выглядят особенно пустыми, надуманными, бутафорскими и никчёмными. Создаётся впечатление, что отношение к этой проблеме ещё очень часто оказывается обусловленным лишь ощущением инновационного зуда поверхностно мыслящих людей, мнящих себя теоретиками и практиками современной инновационной педагогической деятельности. Вместе с тем при ближайшем же рассмотрении их многостраничных трудов становится понятным, что «глобальные миссии», «ноосферные и личностные парадигмы» оказываются лишёнными хоть какого бы то ни было жизнеспособия и сведены к обычным добрым намерениям — хорошо учить детей с применением разновысоких заданий.

⁹ Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. — 2015. — № 8 (127). — С. 14.

Чиновничий произвол и профессиональное достоинство

Нельзя в очередной раз не подчеркнуть, что наряду с очень часто проявляемой теоретико-методологической несостоятельностью ещё одной из главных бед образования стал чиновничий произвол в этой системе. В большинстве случаев именно приказы «сверху» (причём, как правило, в срочном порядке) выдать инновационную программу, концепцию, миссию, а также жёстко навязываемые чиновниками от образования скороспелые, должным образом не обоснованные «инновационные» решения служат главной причиной его неэффективности и стагнации.

В «...результате мы имеем бюрократический, удушающий живую мысль и творчество педагогов стиль руководства, выливающийся в бесконечные инструкции, предписания, отчёты и проверки. В свою очередь, замкнутая на себя наука деградирует, уходит либо в среду абстрактных рассуждений, либо в сферу чисто прикладных, обслуживающих сиюминутный приказ действий и операций»¹⁰.

Таким образом, педагогов-практиков превратили в заложников разнузданного чиновничьего произвола, а многие учёные превратились в обслуживающий персонал, угодливо обосновывающий скороспелую, надуманную инновационность.

Представляется весьма уместным напомнить о том, что «образование не только объект, но и субъект модернизации, это мощный рычаг и внутренний ресурс, сфера образования — это сфера стратегических интересов России, закладывающая контуры глобальной ситуации XXI века»¹¹. На фоне такой значимости образования особенно нестерпимо осознавать тот факт, что его уже десятки лет терзают горе-реформаторы и псевдоинноваторы. А оно всё же выживает. Благодаря чему?

¹⁰ Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. — 2015. — № 8 (127). — С. 10.

¹¹ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики: избранные статьи и материалы 1987–2012 годов / сост. Р.Ф. Усачёва, Т.Н. Храгирова. — М.: Мариос, 2013. — Ч. 1. — С. 27.

На мой взгляд, благодаря своему идущему из его глубины, из самой исконной сути этого явления — **спасительному консерватизму**. Это своеобразный охранительный фактор, способствующий сохранению роли образования как важнейшего института, обеспечивающего жизнеспособность общества. Благодаря этому свойству многое в образовании, слава Богу, оказывается недоступным для волонтаристских управленческих «инновационных» воздействий. По аналогии его можно представить как механизм самосохранения, подобный тому, о создании которого позаботилась матушка Природа, оградив от прямого произвольного вмешательства сознанием в деятельность важнейших систем жизнеобеспечения живого организма (механизмы обмена веществ, метаболизм, перистальтика, сердечный ритм).

Школа по внутренней объективной сути — исключительно инерционная система. При этом вряд ли есть смысл дискутировать — хорошо это или плохо. Это — объективная реальность. В настоящее время школа ещё пока не развалилась окончательно потому, что держится на традициях, а также на подвижничестве, почти бесплатном труде преподавателя, учителя, генетические корни которого произрастают из российской интеллигенции, главное понятие у которой — совесть и долг перед подрастающими поколениями, перед страной. Подавляющее большинство из них трудятся не за страх, а за совесть. На этом фоне бесконечные, безудержные попытки чиновников от образования проконтролировать, «набросить узду», «затянуть гайки», представляемые в качестве одного из главных факторов обеспечения эффективности современной образовательной деятельности, выглядят особенно неуместными, абсурдными и оскорбительными.

Таким образом, консерватизм в таком понимании — это не то, чего надо опасаться, стесняться, а тем более чему

надо всеми силами пытаться противодействовать. Напротив, это подлинная спасительная и живительная основа образования России. Если бы не это спасительное свойство образования — оно бы уже давным-давно рухнуло под натиском горе-реформаторов и псевдоинноваторов.

Но уже пора остановиться. Пора, наконец-таки понять, что **российское образование ещё живёт и развивается не благодаря реформаторским потугам, а вопреки им!**

Думаю, нелишне напомнить о том, что сложившиеся на рубеже веков обстоятельства, в том числе и те, которые связаны с необходимостью интеграции в международное образовательное пространство, вызвали ряд принципиальных возражений со стороны выдающихся представителей научной общест-венности страны¹². В них отмечается опасность приоритета коммуникативных технологий и тестового контроля знаний за счёт «разгрузки общеобразовательного ядра», «отказа от сциентистского (*т.е. научного*) и предметноцентричного подходов» (*т.е. от обучения таблице умножения*), и даже от «обязательного минимума содержания образования»¹³. «Беспредметное и бессодержательное образование! Шутить изволите, господа?»¹⁴.

Лейтмотив выступлений подобного рода нашёл наиболее яркое отражение в аналитической записке академика В.И. Арнольда где, в частно-

¹² Алферов Ж.И., Садовничий В.А. Образование для России XXI века // Образование, которое мы можем потерять [Электронный ресурс]: изд. 2-е, доп. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. URL: http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=msu-book_alferov

¹³ Арнольд В.И. Что ждёт школу в России? Аналитическая записка [Электронный ресурс] // Образование, которое мы можем потерять. Изд. 2-е, доп. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. URL: <http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=viarn>

¹⁴ Наталов Г.Г. С чего начать модернизацию образования? // Теория и практика физической культуры. — 2003. — № 12. — С. 2.

сти, сказано: «...Моё общее впечатление от всего этого проекта состоит в том, что подготавливается опасное преступление против традиционно высокого образовательного и культурного уровня России — реформа, осуществление которой нанесло бы долгосрочный и трудно поправимый вред могуществу нашей страны ... Это торжество мракобесия — удивительная черта нового тысячелетия, а для России — самоубийственная тенденция...»¹⁵.

С глубоким сожалением приходится констатировать, что предсказание академика В.И. Арнольда, сделанное всего лишь около 15 лет назад (для истории — меньше, чем мгновенье), уже сбывается. Об этом убедительно свидетельствует тот факт, что наше образование, уверенно лидировавшее в мире в советский период, занимая 1–3-е места, в настоящее время «...откатилось на 30–40-е места в мировых рейтингах при выборке из 60–65 стран»¹⁶.

По мнению академика РАО В.И. Загвязинского, «вина педагогической науки... заключается в том, что ей не хватило прозорливости и гражданской смелости в отстаивании позиций приоритета образования, сохранения ориентации на продолжение лучших гуманистических традиций отечественного образования... Российская академия образования не сумела противостоять ошибочным тенденциям, хотя её наиболее активные и сознательно ответственные представители В.Д. Шадриков, Е.В. Ткаченко, Е.А. Ямбург, А.М. Новиков, М.М. Поташник энергично отстаивали позиции разумного реформирования и инновационного развития образования

¹⁵ Арнольд В.И. Подготовка новой культурной революции [Электронный ресурс] // Образование, которое мы можем потерять. Изд. 2-е, доп. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2003. URL: <http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=viarn>

¹⁶ Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 12.

на основе научных подходов, передового опыта, гуманистических традиций»¹⁷.

«Живущие под единой управленческой крышей Минобрнауки, системы образовательных учреждений и РАО сосуществуют, но не сотрудничают, что и обусловило возникновение и перманентное течение серьёзного кризиса и той, и другой сферы»¹⁸. «В стране сложилась ситуация, когда науку и передовую практику не слушают, а если слушают и даже слышат, то всерьёз не воспринимают. Оторванные от реальной жизни чиновничьи решения оказываются несостоятельными»¹⁹.

По мнению академика РАО Э.Д. Днепров, «...школа потеряла истинные ориентиры своего развития. Декларируемые цели образования оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами, снизился статус образования, развился культ асоциальности и духовного инфантилизма»²⁰. При этом он верит в творческий потенциал учителя, а не в «административные вожжи»: «Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобождённый от помочей, от потока повергающих в дурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует гражданскую зрелость»²¹.

Настало время прекратить пренебрегать этими (и множеством других подобных) мнениями известных учёных лишь на том основании, что они, якобы, не способствуют международным интеграционным процессам в образовании.

На мой взгляд, вряд ли кто-то может быть против интеграции в международное образовательное пространство. Но делать это надо

¹⁷ Загвязинский В.И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. — 2015. — № 8 (127). — С. 4–29.

¹⁸ Там же. — С. 9.

¹⁹ Там же. — С. 19.

²⁰ Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики: избранные статьи и материалы 1987–2012 годов / сост. Р.Ф. Усачёва, Т.Н. Храгиргова. — М.: Мариос, 2013. — Ч. 1. — С. 22.

²¹ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки // Профессиональное образование. — 2004. — № 12. — С. 14.

было, не разрушая то исключительно полезное и ценное, которое было в образовательной системе, ставя условия и добиваясь их учёта. Так, например, как это имело место при вступлении страны в ВТО, когда мы на протяжении нескольких десятилетий добивались учёта поставленных нами условий.

На фоне сложившейся в настоящее время ситуации, связанной с проблемой внедрения компетентностно-ориентированной парадигмы образования, необходимо со всей определённой заявить, что дальнейшие действия по принуждению педагогов к выполнению совершенно бесполезной и чрезмерной по объёмам работы должны рассматриваться как вредящие делу и как **прямо́е унижение профессионального достоинства практических педагогических работников.**

При этом безропотное выполнение этих требований, несмотря на понимание их очевидной бесполезности (и даже вредоносности), необходимо рассматривать как **следствие неспособности это достоинство защищать.**

Считаю также необходимым особо подчеркнуть то, что педагог, не имеющий профессионального достоинства, или неспособный его защищать, вряд ли имеет моральное право обучать и воспитывать. Эти обстоятельства очень важно подчеркнуть, так как *отсутствие или нежелание продемонстрировать профессиональное достоинство, отсутствие условий для проявления подлинного плюрализма мнений, поддержания традиций подлинно демократического, конструктивно-критического отношения к реформаторским идеям со стороны педагогического сообщества, несомненно, одна из главных причин неэффективности процесса реформирования образования в России на протяжении уже многих лет.*

На таком фоне очень удивляет позиция педагогической общественности, которая если и возмущается, то только шепотком, на кухнях, или за кулисами, в кулуарах научных конференций. И это несмотря на очевидную абсурдность ситуации, когда разрабатываемые планы и другое учебно-методическое обеспечение в том виде, в котором их неукоснительно требуют представлять чиновники, не нужны ни учащимся, ни самим разработчикам, а нужны только проверяющим — тем же чиновникам, которых, по большому счёту, сама содержательная суть разработок не интересует.

Поражает тот факт, что, несмотря на всю очевидную ущербность такой практики, большинство представителей преподавательского корпуса безропотно выполняют все требования. **Что является причиной такой благодушной дисциплинированности?**

На мой взгляд, это как раз тот редкий случай, который свидетельствует о том, что в определённых обстоятельствах (например, недостаточная демократизация процесса) даже проявление такого бесценного качества, как трудовая дисциплинированность, может наносить существенный вред делу.

Однако безропотная дисциплинированность, отсутствие острой и конструктивной критики — это лишь полбеда. Наряду с этим имеют место и такие факторы, как проявления обыкновенного конъюнктурного приспособленчества, желания «попасть в струю», использовать её мощь для карьерного роста. *(Одной из наиболее ярких иллюстраций такого отношения являются десятки диссертаций, посвящённых обоснованию необыкновенной эффективности компетентностного подхода.)*

В этом ряду, думаю, надо особо подчеркнуть и такие факторы, всецело обусловленные чиновничьим произволом, как: чувство

безнадёжности в противостоянии жёстко навязываемым «сверху» установкам и требованиям; усталость от бесконечного реформирования; нежелание «связываться», идти «против течения», ставя под угрозу собственное благополучие.

В этом отношении очень показательны высказывания И.К. Адизеса, (одного из ведущих мировых консультантов по развитию организаций, создателя современной теории социального развития). В своём выступлении на пленарном заседании Инвестиционного форума в г. Сочи (23 сентября 2012 года), говоря о культуре взаимоотношений между исполнителями и подчинёнными, между людьми и властью в стране, он указал на бросающийся в глаза факт, ярко свидетельствующий о том, что «это культура, в которой слишком много страха. Я не говорю о том, чтобы не подчиняться властям, нет. Речь идёт о страхе, люди боятся говорить, боятся вступить в конфронтацию с властью». Оценивая кадровый потенциал нашего развития, он сказал следующее: «У вас есть таланты, но вы ими не пользуетесь. У вас нет культуры, которая позволила бы людям внести тот вклад, который они могут внести»²². Ну как тут не сказать: «Как в воду глядел».

Ну а если даже и на этот раз «выдюжим», не пора ли, наконец, вспомнить о гражданской позиции *(которая, кстати, как следует из современных регламентирующих документов, программ, образовательных стандартов, должна быть сформирована уже в младшем школьном возрасте)?* Не пора ли прекратить пилить сук, на котором сидим? **НО**

²² Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие — основа успеха организации // Народное образование. — 2016. — № 1. — С. 8.