

# ОБРАЗОВАНИЕ — ЭТО НЕ БИЗНЕС, ЭТО ХОББИ!<sup>1</sup>

*Владимир Павлович Беспалько,  
академик Российской академии образования*

- образовательный кризис • бизнес-подход к управлению образованием
- природосообразный подход к управлению образованием

## Часть 2

**Каким быть образованию, если опираться не на волевые решения, а на его природную сущность?**

Начнём наши рассуждения с бесспорного: животный мир чётко разделён исходным и вечным замыслом его создателя на травоядных и плотоядных животных, хотя гомогенность этих классов и нарушается некоторыми гетерогенными типами как, например, медведи. Как непреложный закон природы звучит поговорка: «Рождённый ползать — летать не может!».

Внутри этих глобальных групп животных создателем сделана дальнейшая дифференциация: травоядная корова ест клевер, а травоядный верблюд — внешне несъедобную колючку. Тигр питается мясом, а морж — рыбой. Волк любит свежатину, а шакал — мертвечину. Можно продолжать и продолжать этот список природной дифференциации живых (и растительных) существ на Земле, но в конце его мы обязательно придём к выводу, что и человечество не может быть гомогенным, оно должно также иметь чётко гетерогенную структуру для успешного выживания, даже в далеко продвинутых цивилизацией условиях. И эта истина давным-давно не является секретом ни психологии, ни физиологии, ни любой другой науки о человеке или человеческом обществе.

Ничем не затуманена эта истина в областях физического или музыкального воспитания, художественного или эстетического творчества, где жёсткий отбор абитуриентов уже веками выработал свои критерии и методы. Только лишь для **общего и профессионального образования** создаются волюнтаристские «**стандарты**» образования, под

которые силой административного давления подгоняются ничего не подозревающие индивидуальности. Для администраторов образования истина гетерогенности человечества как бы не существует. Стандартное образование в виде «стрижки под одну гребёнку» детей с разными природными интеллектуальными и физическими задатками уже давно и надёжно «расчеловечивает» человечество и, несмотря на широко вещательные лозунги о всестороннем и гармоничном формировании личности, на самом деле закрывает человеческому обществу его естественные цель и путь развития: **воспроизводство творцов на базе возможно более полного использования разнообразных задатков людей и оптимально построенных для этого дидактических процессов.**

Необходимо здесь оговориться об ограниченности нашего использования в данной статье понятий *расчеловечивания* — *очеловечивания* только по отношению к производительной деятельности человека. Моральный и идеологический смыслы этих фундаментальных понятий требуют отдельного анализа.

Процесс «расчеловечивания» человеческого общества стандартизованным образованием нельзя понять и объяснить, не прибегая к системе объективных критериев и показателей уровня развития способностей отдельного индивида. Воспользуемся для этой цели лишь двумя **показателями**: *уровень усвоения деятельности и ступень абстракции её описания*, и используя лишь один **критерий** качества её усвоения — *коэффициент усвоения деятельности*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Часть 2. Начало см. в № 2. 2011.

<sup>2</sup> Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. Лекция № 3.

Названные показатели и критерий выделены в структуре описания качества развития способностей индивида исходя только из того, что *природная сущность* человека состоит в его *разумном деятельностном* предназначении на Земле. Для реализации этого своего предназначения за короткий срок его жизни *каждый человек должен овладеть на высочайшем уровне хотя бы одним(!) из объективно заданных человечеству для его выживания многообразных видов деятельности (профессий) и с возможно более высокой степенью разумности*. Без выполнения этого условия никакой прогресс человечества (ни материальный, ни социальный) невозможен.

Природный закон разделения трудовых функций действует не только в муравьиных, пчелиных, волчьих или львиных стаях, но и с той же неумолимой силой и в человеческом обществе, хотя и завуалирован мнимой «свободой воли» его нарушения.

Показатель *уровень усвоения деятельности* возник из представления о том, что формирующийся в процессе взросления индивид постепенно усваивает опыт предшествующих поколений людей со всё возрастающим мастерством, достигая в итоге такого уровня, что творит и свой собственный опыт. Этот постепенный и непрерывный процесс восхождения в овладении данным мастерством, представленный дискретно в виде следующих четырёх уровней возможного мастерства человека в выполнении им некоторой деятельности, позволяет осознанно управлять процессом учения.

Исходным (*первым*) уровнем усвоения опыта индивидом является *подражательная* деятельность. О первом уровне усвоения деятельности говорят как о деятельности «с подсказкой» или «*ученическом*» уровне деятельности.

Более высокие уровни усвоения опыта человеком состоят не в количестве усвоенной информации (хотя от «критического» её количества всегда зависят), а в *изменяющемся способе её использования* для деятельности.

Усвоение деятельности на **втором уровне** характеризуется способностью испытуемого осуществлять её без подсказки, при-

поминая по памяти необходимую, ранее усвоенную информацию для буквального, нетрансформированного её применения. Это *знания* — *копии* или *алгоритмические знания*, позволяющие решать  *типовые задачи*.

**Третий уровень** усвоения характерен тем, что испытуемый не просто воспроизводит и использует ранее усвоенные методы деятельности, но и, комбинируя и трансформируя их, становится способным решать широкий круг *нетиповых, чаще всего реальных* задач. Деятельность на третьем уровне порождает саморазвитие личности (и общества), т.к. каждая решённая нетиповая задача приносит в сознание исполнителя и в копилку общественно-профессионального опыта некоторую долю *субъективно новой* информации, пополняющей *имеющийся* опыт. Именно такой уровень мастерства имплицитно предполагается, когда в любой области деятельности говорят о **профессионализме и экспертизе**.

**Четвёртый уровень** деятельности называют *творческим*. Деятельность на этом уровне характеризуется *генерированием (созданием) объективно* новой информации, т.е. созданием *нового* опыта в данном виде общечеловеческой деятельности. С этим уровнем деятельности следует, по-видимому, соотносить качество докторских диссертаций и состоятельность премиальных поощрений разного рода (например, Нобелевских премий).

Названными *четырьмя уровнями усвоения* описывается весь возможный диапазон мастерства выполнения любой человеческой деятельности. Например, образование на века «зависло» на первом-втором уровне деятельности, когда каждое новое поколение педагогов лишь воспроизводит с известным успехом опыт своих предшественников (или извращает его), не продвигаясь ни на йоту к экспертно-творческому уровню педагогической деятельности.

Процесс обучения состоит в постепенном восхождении учащегося по уровням усвоения, а измерителем качества этого восхождения является специальный *коэффициент усвоения (K)* деятельности на данном уровне, подсчитываемый по результатам многооперационного теста (*не ЕГЭ!*), точно от-

ражающего требования к деятельности на данном уровне.

Понятно, что  $K$  может изменяться от 0 до 1 и тем характеризовать качество усвоения деятельности на данном уровне усвоения. Исследованием установлено, что до значения коэффициента усвоения на каждом из уровней менее  $K = 0.7$ , деятельность всё ещё находится в стадии формирования, то есть неустойчива по качеству и непрочна. После значения  $K = 0.7$  деятельность приобретает необходимую устойчивость по её качеству и способность к саморазвитию.

Если использовать приведённый аппарат суждения о качестве усвоения деятельности по уровню усвоения, то становится сравнительно легко (но неполно!) характеризовать процессы **интеллектуального очеловечивания** и **расчеловечивания** как отдельных индивидов, стран и сообществ, так и всего человечества. Последнее становится возможным именно сейчас благодаря беспрепятственно идущим процессам **глобализации мира** и **конвергенции** содержания и форм в его основных социальных системах.

Понятно, исходя из классической педагогики, что если образование уверенно продвигает свои контингенты по качеству усвоения деятельности от *незнания к знанию* и от *менее полного знания к более полному*, то тем самым оно способствует прогрессу человечества. Выражаясь на языке уровней усвоения, этой классике можно придать вполне точную форму: *если процесс обучения представляет собой движение от некоего исходного уровня знаний учащегося к цели обучения, выраженной в терминах более высокого уровня усвоения, и достигает этого уровня ( $K > 0.7$ ), то такое обучение формирует (очеловечивает) учащегося как личность. И наоборот, если этого в процессах обучения не происходит, то учащийся деградирует как личность и расчеловечивается.*

А теперь посмотрим на результаты ЕГЭ (других, более точных и объективных данных образование не фиксировало) за всю историю его существования (2002 — 2010). Никогда за все годы массовых проб, проведённых с помощью этого средства, не было получено ни по одному из почти дюжины предметов уверенного движения уча-

щихся по уровням его шкалы. Учащиеся, как правило, застревают на тестах начального уровня, положительная оценка за которые им выставлялась уже при достижении  $K = 0.3$ . Мне не надо аргументировать вывод о поразительном **массовом** процессе **расчеловечивания школьников** современным образованием. Этот вывод сумеет аргументировать сам читатель.

И **причину** такого удручающего положения дел также укажет внимательный читатель. Думаю, что он обратит внимание на чудовищную перегрузку учащихся деструктурированной (нецеленаправленной) учебной информацией, создаваемой господствующим экстенсивным подходом к решению образовательных проблем и выраженным в ошибочном лозунге: *Чем больше всё того же, тем лучше!* Тогда как в образовании, как нигде ещё в человеческой деятельности, действует лозунг: *Лучше меньше, но того, что надо, да получше!*

Перегрузка **объёмов** учебных предметов — только одна из причин порождающих кризис. Вторая может быть объяснена с использованием специфичной характеристики учебной информации, предлагаемой школьнику: это способ, язык описания элементов учебной информации. Эту характеристику мы назвали **ступенью абстракции** изложения учебного предмета.

Понятие **ступень абстракции** отражает естественный процесс развития (*эволюции*) человеческого знания об окружающей нас действительности — природе, обществе, производстве и самом человеке. В самом общем виде, достаточном для образовательных суждений, можно обозначить **четыре** ступени абстракции через которые проходит в своём развитии любая научная идея или область науки.

На **первой** ступени абстракции для обозначения объектов, процессов и методов деятельности используется естественный язык, а ступень абстракции называется *описательной* (феноменологической).

На **второй** ступени абстракции появляется специфичная терминология обозначения объектов науки, что делает описание более строгим и определённым. Это ступень *качественной теории*.

Постепенно, по мере всё **более глубокого изучения научных объектов**, появляются способы и инструменты измерения характеристик объектов и познаются количественные связи между ними. Наука постепенно выходит на **третью ступень своего развития**. Появляются математические описания процессов (модели) поведения объектов. Это ступень *количественной теории*, развитие которой дало повод математикам сформулировать следующую «зашоренную» формулу: *наука достигает совершенства, когда ей удаётся пользоваться математикой*. На самом же деле использовать математику в науке удаётся лишь после того, *когда сама наука достигает совершенства* в понимании своих объектов и процессов. Формальные же математические манипуляции с символами и знаками ничего, кроме путаницы, науке не приносят.

Примеров на этот счёт в педагогике не счесть, особенно, когда в неё вторглись вузовские соискатели «легких» педагогических научных степеней. К сожалению, педагогическая наука оказалась не готовой к отпору хлынувшему на страницы её изданий потоку математизированной профанации педагогической классики. Эти заматематизированные, псевдопедагогические опусы хорошо описываются знаменитой фразой Эйнштейна: *«математика — единственный совершенный метод водить самого себя за нос»*. Судя по массовости защит преподавателями вузов докторских педагогических диссертаций и качеству этих диссертаций, их соискатели прекрасно научились «водить за нос» всю насмерть перепуганную педагогическую научную общественность, насыщая страницы своих «диссертаций» математическим мусором.

**Четвёртая** ступень абстракции названа *аксиоматической* или *обобщающей теорией*, поскольку она характеризуется тем, что вышедшие на её уровень учёные занимаются познанием **общих** законов природы, управляющих жизнедеятельностью всего мира и вселенной. К успехам науки этой ступени абстракции можно отнести *Теорию систем, Кибернетику, Теорию информации, Теорию искусственного интеллекта, Космические исследования* и некоторые другие, менее широкого охвата теории активности мироздания.

Если рассмотреть предлагаемые школьникам разных возрастов учебники по предметам, то можно увидеть и роль этой компоненты в общей сумме других, совместно создающих непосильную учебную перегрузку учащихся. Роль ступени абстракции в оркестре факторов учебной нагрузки состоит в ничем не оправданном *переусложнении* учебных текстов. **Общее школьное образование** вполне может быть ограничено *первыми двумя ступенями* абстракции в познании школьниками законов и условий их будущей жизнедеятельности. Эта мысль может легко быть понята и принята при ближайшем знакомстве с классическими исследованиями известного психолога Ж. Пиаже, обнаружившего объективные ограничения детского мозга в абстрактном мышлении.

Теперь, после знакомства даже в таком усечённом виде с характеристиками учебной информации, можно сделать следующий, возможно, сенсационный вывод: ***причины образовательного кризиса надо искать не в «плохости» школы, не в низком учительском мастерстве и не в лености школьников, а в вопиющем непрофессионализме (или недобросовестности) создателей учебных планов, программ и авторов учебников (и это глобально!). Создаваемые ими основные документы, направляющие жизнь школы, никогда и никем не подвергались тщательной научно-педагогической проработке ни по доступности их объёмов за располагаемое на обучение время, ни по достижимости поставленных в обучении целей, ни по эффективности предлагаемых в них процессов обучения.***

***Не удивительно, что царящие в этом «творчестве» стихия, произвол и субъективные интересы предметников породили мировой всеобъемлющий образовательный кризис.***

Пора, наконец, понять, что никакие «мероприятия», изобретаемые как рядовыми «Шкрабами», так и осенёнными огромной властью президентами, не выведут образование из его всё крепнущего (именно из-за этих «изобретений») кризиса. Только обращение к подлинной, изложенной всего в двух-трёх монографиях психолого-педагогической науке может повернуть школу на естественный путь **образования** из наших

детей таких Человеков, которые способны **неуклонно и успешно очеловечивать Человечество**.

А если не это, то что? Опять бороться с кризисом доморощенными методами по принципу «того же, но побольше» и опять воевать с тенью?

### Как воплотить в жизнь мечту великого Я.А. Коменского?

Почему Коменского? Потому что от Коменского и до наших дней за прошедшие 500 лет никто не предложил более полной и завершённой теории классического образования и обучения. Все существовавшие и существующие учебники педагогики и дидактики не сравнимы ни по глубине анализа, ни по охвату основных элементов дидактического процесса с *Великой дидактикой* Я.А. Коменского. И это несмотря на ограниченность её философской базы средневековой *пансофией* — учением, провозглашавшим *тождество* законов существования и развития всего живого на Земле, включая человека.

Примечательно, что в своей знаменитой *Великой дидактике* Я.А. Коменский, обсуждая тот или иной метод обучения или организацию учебного процесса, приводил в качестве аргумента в их пользу не вероятные учебные успехи учеников, а изменения в их отношении к обучению, утверждая, что подлинное «образование будет утончённее и будет доставлять удовольствие учащемуся». Где в современном мире учение доставляет удовольствие учащимся, и они с радостью идут в школу? Напротив, в педагогической и околопедагогической прессе постоянно публикуются скорбные материалы о том, как ученики бегут из школы, неуклонно превращающейся в «*drop out factory*». Да и во что другое может превратиться школа, если устами президента Соединённых Штатов перед ней поставлена чисто производственная задача: «*Главное это результат!*»

И дальше над школой, над головами её администрации, учителей и школьников повисает дамоклов меч в виде процента и среднего балла успеваемости, недостижение которых грозит репрессиями «шкрабам» и вузовским остракизмом выпускникам школы. Прессовая ситуация погони за ре-

зультатом доведена до такой степени «совершенства», что не только побежишь из школы куда глаза глядят, но и полезешь в петлю, тщательно подготовленную школьникам апофеозом математики и единым государственным экзаменом.

И, наконец, самое существенное в этой погоне за результатом состоит в том, что чем больше прессинг на его достижение, тем дальше он (результат) от успеха.

Есть ли выход из этого бесконечно хмурого состояния современной школы? Безусловно. И он содержится в каждом из известных сочинений великих педагогов-классиков от Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и Д. Дьюи до К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского и многих менее известных *других*.

Основной тезис всех великих и просто умных педагогов состоит в том, что образование это не процесс «производства» личности, состоящий из обработки некоторой исходной и бессловесной болванки, из которой «удаляют всё лишнее» для формирования задуманной личности. Термин «образование» относится к процессу, в котором живой человек *благодаря собственной активности «образуется и кристаллизуется»* из аморфного индивида в упорядоченную человеческую структуру, называемую *личностью*. Материал, из которого кристаллизуется и образуется личность, изначально, от рождения содержится в неупорядоченном (аморфном) состоянии в психофизическом генофонде каждого индивида. Состав и объём этого материала неодинаковы у разных людей, и вместе с «господином случаем» (социальные условия для образования из индивида личности) предопределяется возможная личностная судьба каждого человека. Получится ли личность из разряда гениальных творцов типа А. Эйнштейна или И. Павлова или выкристаллизуется некий уродец из разряда бездельников или преступников, непригодных ни к какому общественно-полезному использованию?

*Распознавание характера исходного генетического материала каждого индивида и создание условий для его кристаллизации в нужном направлении для образования общественно-позитивной личности и есть основная задача школы.* Индикатором ус-

пешности образования общественно-позитивной личности уже в школе является не балл успеваемости, а то самочувствие, с которым ученик идёт в школу. Если это поход на каторгу, то ожидать позитивного развития личности безуспешно. Если каждый школьный день воспринимается учеником с удовольствием в ожидании встречи с любимым предметом изучения, следует ожидать позитивного, творческого развития личности. *В последнем случае учение превращается в любимое занятие учащегося, т.е., выражаясь популярно, в хобби.*

Сегодня уже сложилась солидная научно-педагогическая база для переориентирования школы на предоставление каждому учащемуся помощи и поддержки в поиске «себя», своей генетически обусловленной деятельности, овладение которой и совершенствование мастерства в ней превращаются в целожизненное **ХОББИ**. В такой школе нет принудительных (и надуманных) учебных стандартов, нет формальных тестов, нет конфликта интересов учителя и учащегося, нет почвы для конкуренции и бизнес-отчётности, а всё это заменяется атмосферой сотрудничества в овладении конкретным профессиональным мастерством, постепенно превращающимся в жизненное **ХОББИ**.

#### **Что же мешает нам построить образование соответственно бессмертной мечте Коменского?**

Ответ на поставленный выше вопрос ошаршит, вероятно, читателя, если он не сидя читает эти строки.

*А мешает нам, во-первых, всё ещё непреодолимая рыхлость и неопределённость современной педагогической науки, граничащая с её полным практическим отсутствием.* В этом легко убедиться, если проанализировать любое начинание по «совершенствованию» образования на уровне школы или вуза или на уровне государства: на какие педагогические теории и корректные педагогические эксперименты ссылаются авторы широко известных «совершенствований» типа *ЕГЭ*, многих поколений стандартов, двухступенчатого высшего образования или причисления к высшему образованию ПТУ и техникумов? Таких ссы-

лок в соответствующих документах не содержится. А может быть, авторы приводят неопровержимые данные по педагогической эффективности этих начинаний в терминах объективных дидактических показателей и критериев, полученных в итоге корректных педагогических экспериментов? Ничего подобного! Всё это беспочвенные волонтаризмы, пустая маниловщина.

Не удивительно, что любой внимательный и неконформный наблюдатель, познакомившись с названными «совершенствованиями» и не найдя никаких сколько-нибудь корректных научных выводов об их эффективности, придёт к заключению о полном отсутствии педагогической науки в стране. А всё педагогическое творчество, воплощённое в «совершенствованиях», это не более чем волевое навязывание образованию субъективных и разрушительных для него псевдометодологий.

Рекомендую также читателю познакомиться с современными докторскими диссертациями по педагогике, валом поступающих в скороспелые Учёные советы столь же скороспелых университетов, а затем — на утверждение в Высшую аттестационную комиссию (ВАК). Если это педагогическая наука, то что такое «абракадабра» и «тарбарщина»?

В то же время можно посочувствовать и понять авторов многих волонтаристских педагогических «совершенствований», поскольку им просто не на что опереться в своём педагогическом творчестве и каждый из них вынужден изобретать свою умозрительную педагогическую «теорию», часто не подозревая о своих незадачливых предшественниках, уже однажды промульгировавших («озвучивших») подобные нелепости.

Да, в массовой педагогической литературе в разное время публиковались некоторые гипотезы организации и управления учебно-воспитательным процессом, как в общеобразовательной, так и в высшей школе, но ни одна из этих гипотез не была предметом корректного педагогического анализа и эксперимента. Все они явились продуктом воспалённого воображения их авторов и рассыпались в прах даже без прикосновения к ним хоть какой-то экспертизы.

История образования, запечатлённая в специальной и художественной литературе, в кино и даже в поэзии, отображающих практику образования, даёт основание для различения, по крайней мере, дюжины подобных педагогических гипотез, высказанных или даже применённых энтузиастами в практике образования.

Научный уровень их исходных психологических посылок чрезвычайно примитивен и непримиримо противоречив при попытке их обобщения или согласования для выработки единой педагогической теории образования и дидактической методологии учения. Не удивительно поэтому, что за почти семидесятилетнее существование Академии педагогических наук её учёным до сих пор не удалось синтезировать единую теорию образования и учения, пригодную для управления наукой и практикой.

И действительно, как можно объединить в одном монографическом томе **тираническую** концепцию образования (пусть стихийно-народного происхождения, но прорывающуюся в практику образования), прекрасно проиллюстрированную в гениальных произведениях Ч. Диккенса и М. Горького с **либеральной** концепцией образования, воплощённой в опыте Царскосельского лицея, если ни та, ни другая научно не осмыслены и не оценены?

Совместимы ли **диктаторская** (она же **тоталитарная**, она же **репрессивная**) концепция, придавшая школу идеологическими веригами и репрессивным произволом в эпоху «строительства коммунизма» в нашей стране, с **творческой** концепцией И.Я. Лернера (ГУЛАГский узник и академик РАО) или **каноническими воззрениями** одного из старейших академиков РАО В.В. Краевского?

Или, может быть, синтезируются **стандартизаторская** (технотронная) концепция образования («винтики» на конвейере образования и математика наивысшей степени абстракции всем!) с **природосообразной** концепцией свободного развития личности человека?

Удивительно ли, что практические учителя и даже профессора педагогических университетов чётко придерживаются **НИКАКОЙ**

концепции образования, интуитивно подражают своим столь же «атеистическим» школьным учителям и вузовской профессуре, послушно шарахаясь из стороны в сторону по первому же волюнтаристскому лозунгу, прозвучавшего «сверху»?

О каком прогрессе в образовании может идти речь при такой теоретической и практической чересполосице в педагогике, при взаимном огульном отрицании концепциями образования друг друга и какой-либо преемственности идей? И, если даже какой-то (молодой) учитель или профессор решит опереться на научную педагогику в своей практике, то он окажется в положении мульти-Буриданова осла в непроходимых кустах, выход из которых только напролом к стерильной от педагогики практике.

Конечно, никакими волевыми решениями педагогическую науку не привести в иерархически стройную, непротиворечивую и преемственно развивающуюся научную систему. Но провести тщательную критическую «инвентаризацию» и системное упорядочение наличного педагогического арсенала вполне под силу педагогам современных российских педагогических университетов и научных психолого-педагогических учреждений. Пусть это будет многотомное энциклопедическое издание, включающее в себя авторские варианты теоретических и методологических основ построения и управления современными образовательными и педагогическими системами. Основными требованиями к материалам, включаемым в такую энциклопедию, учитывая прикладную природу педагогической науки, являются их безусловная **верифицируемость** (проверяемость) и **прикладная** направленность. Такое издание может стать гарантом объективного развития педагогической науки, как науки, и надёжным ситом для удаления всевозможных волюнтаристских примесей и суррогатов из потока подлинно научного педагогического творчества.

Вторым фактором, мешающим нам воплотить в практику образования мечту Я.Ф.Коменского о бесконфликтной и успешной школе является **аморфность организационных форм образования и отсутствие его общей цели.**

Часто в педагогических публикациях можно встретить выражения: «Система образования», «Педагогическая система», «Дидактическая система», но это не более чем красивые словечки, которыми изворотливые авторы украшают свою псевдопедагогическую диссертационную тарбарщину. О том, что это так, свидетельствует полное отсутствие строгого определения названных понятий в педагогической литературе. Отсутствие такового вкупе с отсутствием детального анализа состава, функций и структуры поименованных систем тяжело отражается на практике образования и серьёзно тормозит принятие действенных решений по его оптимизации.

Обратимся, в первую очередь к понятию «**система образования**» — для того чтобы убедиться, что **никакой системы не только в теории, но и в образовательной практике не существует.**

Что же собой представляет образовательная практика, если не организованную систему? Отвечаю: **современное образование это искусственное нагромождение обособленных конгломератов** под названиями «школа, гимназия, лицей, ПТУ, техникум, магистрат, докторат» и прочие педагогически неопределённые аппендиксы. Составляют ли они Систему образования? **Ни в малейшей степени:** они не являются элементами какой бы то ни было системы, т.к. не взаимосвязаны и не взаимодействуют. Они не обладают чёткой и избыточной, ориентированной на диагностическую цель, преемственностью, необходимым условием существования процесса формирования личности. Не случайно великий сатирик А.Райкин произносил бурно воспринимаемую публикой реплику: «**забудьте, чему вас учили в школе** — говорят студенту в вузе; **забудьте, чему вас учили в вузе** — говорят молодому специалисту на производстве».

Я не стану здесь приводить хрестоматийное толкование понятия СИСТЕМА, как и доказательство очевидного: **современное образование Системой не является. Это конгломерат (куча) случайно возникших учебных заведений, не обладающих ни свойствами целеустремлённости, ни способами взаимодействия — непременными качествами системы.**

А коль скоро это так, то и никакие разумные подходы к подлинному совершенствованию образования невозможны. Возможны лишь различные скороспелые малокомпетентные волюнтаристские упражнения на его многострадальном теле и истерзанной душе. Что сплошь и рядом мы в настоящее время и наблюдаем.

Путь совершенствования и развития образования в стране состоит в корректном построении **образовательной Системы**, нацеленной на развитие **задатков** каждого индивида-учащегося до посильного для него уровня **способностей** к полноценной профессиональной деятельности и адекватному функционированию как личности в системе разумных социальных отношений человеческого сообщества. Основной принцип формирования подлинной системы образования — это **соединение общенаучных и профессиональных знаний с практическими умениями в единый образовательный комплекс высокой учебно-мотивационной направленности. Состав Системы** образования диктуется естественным процессом роста и развития личности, а поэтому она должна быть **линейной «вертикалью образования»** и, скорее всего, состоять из следующих генетически обусловленных, взаимосвязанных и взаимодействующих элементов:

— **школа детства** (до 5–6) — феноменологическая ориентировка ребёнка в окружающем его мире;

— **начальная общеобразовательная школа** (до 10–11 лет) — феноменологическая ориентировка подростка в основах наук и основных видах трудовой деятельности;

— **школа начального профессионального образования** (до 13–14 лет, пост-образ ПТУ) с сопряжённой общеобразовательной подготовкой, адекватной по содержанию направленности профессионального образования на ступени качественной теории и первом-втором уровне усвоения;

— **школа среднего профессионального образования** (до 18 лет, пост-образ техникума) с сопряжённой общеобразовательной подготовкой адекватного содержания на ступени качественной теории и первом-втором уровне усвоения;



— **школа высшего профессионального образования** (до 22–23 лет, пост-образ доперестроечного вуза) с адекватной общеобразовательной подготовкой на третьей ступени абстракции и втором-третьем уровне усвоения;

— **школа подготовки научных кадров и кадров высшего профессионального мастерства** (без возрастных ограничений, пост-образ аспирантуры) на третьей-четвёртой ступени абстракции и третьем-четвёртом уровне усвоения.

В показанной **системе** появляются **объективные, взаимосвязанные и последовательно развивающиеся цели** образования на каждой ступени движения учащегося от входа в систему до выхода из неё. Основу для формулировки целей, как общего, так и профессионального образования, создают принятые образованием задачи профессионального становления учащегося. Эти цели становятся как точками отсчёта, так и критериями успеха.

**Структура Системы** — линейная, с беспрепятственным переходом учащихся по окончании школы низшего уровня в школу следующего уровня, несмотря на уровень достижений учащегося в школе предшествующей ступени (**доступность и посильность!**). Учащийся может беспрепятственно выйти из системы на любом этапе образования и войти в неё вновь на том же этапе для последующего движения по вертикали. Все контрольные процедуры, связанные с успеваемостью учащихся, проводятся только для сообщения учащемуся о его успехах и мотивации учения (**хобби**).

**Функционирование системы** обеспечивается на каждой ступени образования оптимальным подбором педагогической и дидактической систем, наилучшим способом организующих самостоятельную познавательную деятельность учащихся и достижение каждым из них посильного для него уровня мастерства в профессиональной подготовке и общеобразовательных предметах (**хобби**).

**Аттестация выпускников каждой ступени образования** производится Советом школы данной ступени в виде Рекомендаций выпускнику и работодателю о возможности

использования выпускника на предприятиях или учреждениях производственной или общественной сферы (учитывая намерения выпускника по трудоустройству). Критериями для такой аттестации являются взвешенные текущие успехи или провалы учащегося за годы обучения.

Как видно из всего вышесказанного, современный мир находится в самом начале непростого пути **созидания** для себя адекватной целям его существования **образовательной Системы**. Для начала такой работы требуется совсем немного: **осознание человеческим обществом целей образования в диагностических терминах и последовательных моделях личности выпускника каждой ступени обучения**. Это будет именно **СОЗИДАНИЕ**, а не пресловутое «совершенствование»: надо, наконец, признать горькую, но объективную истину: **совершенствовать-то нечего!** □