

## Куда идёт «Наша новая школа»?

*Дмитрий Левитес,*

*заведующий кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ.*

НА ОДНОЙ ИЗ НЕДАВНИХ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО ДИДАКТИКЕ РАЗГОРЕЛСЯ ЖАРКИЙ СПОР О ПРИЧИНАХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ПУТАНИЦЫ В ЭТОЙ НАУКЕ, О СТАРЫХ И НОВЫХ «ДИДАКТИКАХ», О ТОМ КАКАЯ ИЗ НИХ САМАЯ ВЕРНАЯ И СКОЛЬКО ИХ ВООБЩЕ МОЖЕТ И ДОЛЖНО БЫТЬ. «УМНОЖЕНИЕ СУЩНОСТЕЙ» СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ НОСИТ КАК ОБЪЕКТИВНЫЙ ХАРАКТЕР, СВЯЗАННЫЙ С ПАРАДИГМАЛЬНЫМ СДВИГОМ В СТОРОНУ ГУМАНИТАРНОСТИ, ТАК, К СОЖАЛЕНИЮ, И СУБЪЕКТИВНЫЙ, КОТОРЫЙ ЕСТЬ НЕ ЧТО ИНОЕ, КАК ПОПЫТКА ВНЕСТИ СВОЁ «НОВОЕ СЛОВО» В НАУКУ НАЧИНАЮЩИМИ УЧЁНЫМИ, ЧЕЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОГРАНИЧИВАЕТСЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЕЙ ИЗВЕСТНОГО. ОСНОВНАЯ ЖЕ ПРОБЛЕМА — В ОТСУТСТВИИ ТОГО ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА, КОТОРЫМ МОГУТ И ДОЛЖНЫ РУКОВОДСТВОВАТЬСЯ УЧЁНЫЕ-ПЕДАГОГИ, АНАЛИЗИРУЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ СИТУАЦИЮ В СТРАНЕ И ВЫСТРАИВАЯ СВОИ ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ.

Вот и строим «замки» на песке, либо, никак не учитывая происходящее со страной, с детьми и со школой, либо закладывая под эти модели сомнительный фундамент из заимствованных концепций, теорий и подходов, рождённых совершенно в иных социально-педагогических условиях.

И уже становится неловко перед коллегами — естественниками, психологами, математиками, историками — в изумлении читающих названия некоторых педагогических диссертаций и монографий и пытающихся понять, что такое новое в науку привнёс автор, и чем это может помочь школе в тех непростых условиях, которые она сегодня переживает.

Стыдно перед учителями: они прекрасно понимают, что те «новые» концепции теории, технологии, с которыми их знакомят на курсах повышения квалификации различные учёные мужи и дамы, во-первых, плохо согласуются друг с другом, а во-вторых вообще не согласуются с обилием «инноваций», рождающихся в недрах Министерства образования и науки, которыми они должны в своей работе руководствоваться в первую очередь. «Вы нам про «эвристическое»,

«проектное» и «продуктивное» обучение», про «коллективную мыследеятельность» и «компетентностный подход, а нам теперь зарплату за ЕГЭ платят и за количество детей в классе!»

Буквально на днях у меня на курсах повышения квалификации «взбунтовались» учителя технологии (это те самые «трудовики», которые по-прежнему учат девочек шить фартуки и готовить борщ, а парней работать с деревом и металлом) Теперь они, оказывается должны обучать пятиклассников «проектной» деятельности. «Это с нашим-то финансированием, материально-технической базой и количеством часов, отводимых на предмет!»

Много шума наделал прокатившийся по первому каналу телевизионный сериал «Школа». Пусть неумело и грубо, пусть с большими искажениями и перекосами, но показана та страшная сторона нашей школьной действительности, о которой знают учителя, ученики и родители, но которая никак не высвечивается ни в документах о сегодняшней школе, полных победных реляций об успехах наших ребят на олимпиадах и процентах сдавших ЕГЭ, ни в сотнях (тысячах!) защи-

щённых за последние годы педагогических диссертаций.

И если даже треть из показанного соответствует действительности, то где педагогические исследования, которые прогнозировали такое развитие событий (прогностическая функция науки)? Где строгое научно обоснованное объяснение происходящего (описательно-объяснительная функция науки). Любопытно, что для обсуждения фильма и вопроса о том, что же на самом деле происходит в сегодняшней школе, на том же канале популярный телеведущий пригласил два десятка уважаемых людей — историков, писателей, социологов, психологов, журналистов, актёров, режиссёров, политиков... И ни одного учёного-педагога! Не доверяют или считают, что такой науки как педагогика вообще не существует?

Наконец, если годами проверенная педагогическая практика оказывается неэффективной в такой ситуации, то какую новую практику могут предложить сегодняшние учёные *такой* школе?

Когда присутствуешь на научно-практических конференциях, рецензируешь авторефераты, диссертации, не покидает ощущение искусственности происходящего. И вроде бы всё методологически выверено, и «новизна» присутствует, и «теоретическая значимость» и даже эксперимент проведён. И всё же.... В этих исследованиях отсутствует самое главное — боль и страсть!

Боль за школу и за детей, обучающихся в таких школах и страсть, стремление своей научной деятельностью изменить что-то к лучшему, как-то переломить ситуацию. Понимаю, что как учёный сейчас сильно «подставляюсь»: научный метод не предполагает, и даже сурово осуждает эмоциональную составляющую в работе исследователя. Какие могут быть «страсти» в кандидатской или докторской диссертации?!

Те самые, которые легко читаются «между строк» в работах К.Д. Ушинского, Дж. Дьюи, С. Френе, А.С. Макаренко, А. Сухомлинского, В. Стоюнина, Д.И. Писарева, П.Ф. Каптерева, Я. Корчака, О. Газмана, Ш. Амонашвили, В.В. Кумарина, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой...

Публицистика? Нет! Научное обоснование эффективных образовательных практик, доказавших свою эффективность в не менее трудные времена (да, и когда они бывают «лёгкими»?!) — вот что стоит за этими именами. И в этом принципиальная разница между работами учёного-педагога, и человека с учёной степенью.

Может быть, действительно пора перестать строить «песочные замки», и, объединившись вокруг нескольких проверенных временем психологических и педагогических теорий, создать надёжную психолого-дидактическую конструкцию (по аналогии с песочными замками в голову ничего кроме «дамбы» не приходит), которая с одной стороны защищала бы школу от периодически накатывающихся на неё волн «инноваций», а с другой — была бы понята и принята педагогическим сообществом? И, что особенно важно, описана таким языком и предлагающая такие перспективы, которые могли бы заинтересовать «власть предрежащих и деньги дающих».

*Зачем люди приходят в педагогику?*

Если по призванию, значит, они хотят сделать этот мир хоть немного лучше. Или хотя бы уменьшить количество зла в нём. Сегодня, когда мы видим как волна безнравственности и жестокости, насилия, пошлости и цинизма буквально захлестывает наших детей, эта задача, ещё недавно казавшаяся красивой декларацией, становится суровой реальностью ежедневной педагогической практики. Где и кем бы мы ни работали и какие бы посты не занимали. Но может ли школа что-либо противопоставить вызову, который бросает ей современный мир?

Десять лет назад академик Б.С. Гершунский в своей «Философии образования» писал: «Речь идёт...о предотвращении необратимой нравственной деградации человека и человеческих сообществ...о нравственном преступлении ныне живущих поколений перед поколениями будущими, в наследство которым достаётся разобщённый, раздираемый непримиримыми противоречиями и враждой мир».

И далее «Осознается ли этот вызов грядущего века современным образованием?... Ищёт ли, находит ли оно свои специфичес-

кие способы влияния на всё более угрожающие тенденции, упреждения этих тенденций? Нет, пока нет...».<sup>1</sup>

Вот с этого многоточия я хотел бы продолжить наш разговор. Вот основные причины, которые заставляют нас в очередной раз обратиться к осмыслению целей и ценностей современного отечественного школьного образования.

Первая состоит в том, что те гуманистические принципы реформирования отечественной школы, которые были декларированы в декабре 1988 года на Всесоюзном съезде работников образования как лично и социально ориентированные (и значит наиболее адекватные происходящим в России демократическим преобразованиям), и позже закреплены в 1992 году «Законом об образовании», сегодня пришли в полной несответствие с новой образовательной политикой.

Вторая причина — это недопонимание авторов этих преобразований их антигуманной сущности и отдалённых последствий, связанных с формированием такого человеческого ресурса, который не только не сможет обеспечивать эффективное развитие и безопасность страны, но окажется явно недостаточным даже для процветания узкого слоя элит.

Третья — недооценка и отсутствие технологической проработки аксиологического и целевого компонентов выстраиваемой новой образовательной политики. В логике системного и деятельностного подходов это неизбежно приводит к разрушению прежней системы, но не создаёт новой: эклектичный набор содержательных и технологических «инноваций» приведёт к нарушению системного качества.

Предназначение педагогической науки — описывать и объяснять педагогическую действительность, разрабатывать средства её преобразования и прогнозировать её развитие. В двадцатом веке, особенно во второй его половине, отечественная педагогика успешно выполняла эти функции. Она полностью обеспечивала необходимым научно-методическим инструментарием не только отечественную систему образования, но и заняла бесспорно лидирующее по-

ложение в мировом научно-педагогическом сообществе.

Однако сегодня наша педагогика переживает не лучшие времена. И, если со своей прикладной функцией она справляется более или менее успешно, осваивая новое содержание и технологии обучения, то с объяснением и осмыслением явлений, происходящих в отечественном образовании, и, главное — с разработкой новых прогностических моделей дело обстоит более, чем скромно.

Но разработка дидактических средств в отсутствии замысла, (то есть, ясно сформулированных и принятых педагогическим и родительским сообществами смыслов и целей школьного образования) — опасная тенденция, которая в перспективе может давать непредвиденные, а порой и нежелательные эффекты.

Самое печальное, что руководители федерального образовательного ведомства, направляя усилия на развитие этих средств, очень осторожно и противоречиво высказываются о том, какой они видят будущую **школу**, каковы предполагаемые социальные эффекты такого образования. Иногда складывается впечатление, что они сознательно уходят от ответов на фундаментальные вопросы о предназначении школы.

Но если чиновник высокого ранга по определённым причинам не может высказывать своё личное мнение об этой проблеме, то педагогическая наука просто обязана это делать в силу своего функционального предназначения, о котором говорилось выше.

### Поди туда, не знаю куда...

Современное состояние отечественного школьного образования трудно оценить однозначно. Мнения экспертов (как отечественных, так и международных), педагогов-практиков и руководителей образования разительно отличаются, о чём бы ни шла речь:

- о качестве школьного образования: с одной стороны,

<sup>1</sup> Гершунский Б.С. Философия образования. М.: МПСИ, Флинта, 1998.

успехи на международных олимпиадах, а с другой — явные провалы в исследованиях качества массового обучения;

- о Едином государственном экзамене: является ли он, как задумывалось его создателями, современным инструментом оценки качества образования или стал механизмом разрушения целостного учебно-воспитательного процесса, как считают многие учёные и учителя;
- об обновлении содержания школьного образования: академизм и фундаментализация или прикладная его направленность, характеризующая компетентностный подход в обучении;
- о внедрении инновационных педагогических технологий: что это такое и при каких условиях их можно и нужно вводить в учебный процесс;
- о духовно-нравственном воспитании детей и юношества: следует ли школе брать на себя эту задачу или это дело других социальных институтов?

Ни по одному из этих вопросов ни у специалистов, ни у педагогической общественности единого мнения нет. В связи с этим особую тревогу вызывает отсутствие консолидированной позиции по важнейшему методологическому основанию построения школьного образования, а именно, по педагогическому целеполаганию. Государство, общество, родители, высшая школа, рынок труда, церковь, армия — каждый из этих общественных институтов представляет определённую группу заказчиков школьной образовательной «услуги», чьи интересы к школе не только не совпадают, но порой кардинально противоречат друг другу. И поэтому на вопрос «**Для чего существует школа?**» каждый отвечает по-своему.

Если проанализировать и сравнить появившиеся за последние несколько лет документы Министерства образования и науки, декларации общественных организаций (например, общественно-педагогического движения «Образование — для всех», решения съездов ректоров и всероссийских педагогические совещаний), целевые региональные программы развития системы образования, уставы отдельных образовательных учреждений, педагогическую публицистику, то можно найти там всё:

- от «сохранения фундаментальной подготовки» до «усиления практической направленности обучения»;
- от «подготовки к самостоятельной жизни и практической деятельности» до «поступления в вуз»;
- от подготовки дошкольников к школе до требований «не отбирать у детей детство»;
- от «формирования ключевых компетенций» до «глубоких и прочных знаний по всем изучаемым дисциплинам»;
- от введения новых курсов до объединения традиционных в единый интегрированный курс;
- от необходимости усиления естественнонаучной и математической подготовки до «гуманитаризации содержания школьного образования»;
- от «патриотизма» и «национальной школы» до «толерантности», «поликультурности» и «воспитания Человека Мира» и т.д. и т.п.

Дошло до того, что в прошлом году в педагогические вузы поступил учебник по педагогике, в котором будущие учителя с интересом для себя узнают, что оказывается цель сегодняшней школы — «подготовка успешного предпринимателя»!

### Всё ли может школа?

На уровне здравого смысла обилие и разнообразие целей, которые ставят перед школой все заинтересованные лица и общественные институты, вполне оправдано и не вызывает возражений. Конечно, всё важно и всё нужно: глубокие и обширные знания, компетентности, патриотизм, готовность понять и принять Другого, умение найти себя в жизни и, конечно, формирование базовых ценностей, наивысшей из которых является человеческая жизнь.

Проблема состоит в том, что какими бы благими пожеланиями и благородными целями мы ни обязывали школу, любая образовательная система обладает **ограниченным образовательным потенциалом**. Рано или поздно перед руководителем образовательного учреждения, впрочем, как и перед любым учителем встаёт задача выбора и ранжирования этих целей.

Известно, что «как вы яхту назовёте так она и поплывёт»: именно те цели, которые шко-

ла для себя принимает в качестве основных, и определяют содержание её деятельности и характер учебно-воспитательного процесса. То есть, различия и противостояние в педагогическом целеполагании начинаются не с принятия или отвержения каких-либо из провозглашаемых целей, а с ранжирования и последующего их содержательного наполнения и инструментально-технологической реализации.

То, что декларируемые цели для своей реализации требуют различного содержательного наполнения, различных подходов к выбору организационных форм и методов обучения (в том числе форм, методов и процедур оценки качества образования), а в отдельных случаях — коренного изменения педагогического образования, не сразу доходит ни до тех, кто эти цели декларирует, ни до тех, кто с воодушевлением берётся их выполнять.

К тому же, при более глубоком анализе выясняется, что большинство сформулированных выше целей с управленческой точки зрения таковыми не являются. Это, скорее, ценности и смыслы школьного образования, они пролонгированы во времени и с трудом подвергаются квалитетической оценке. В качестве цели деятельности они могут выступать как предметная проекция будущего, как цели-векторы, но не как планируемый результат деятельности.

Однако (и это следует подчеркнуть особо), кажущаяся «недиагностируемость» таких целей ещё не повод отказываться от них и менять на более близкие, практико-ориентированные или легко диагностируемые цели (такие, например, как «обученность»). Как ориентиры для проектирования и мониторинга образовательного процесса эти **цели-векторы** выполняют такую же **методологическую функцию**, как и цели-«планируемые результаты деятельности»: направляют и особым образом организуют работу учителя и ученика.

Неумение или нежелание различных государственных и общественных институтов консолидироваться и ясно сформулировать ценности, смыслы и цели общего среднего образования свидетельствует, на наш взгляд, о его кризисе. И многие профессиональные педагоги (учителя, учёные, руково-

дители образования в регионах) по-разному понимая проявления, начало, сущность и пути преодоления этого кризиса, именно так его и характеризуют.

### Поможет ли дидактика школе?

Может ли современная педагогическая наука определять ход развития образовательной практики? Казалось бы, последнюю точку в этих спорах должна ставить педагогическая наука. Формально такая наука существует — общая дидактика. Но она сама находится в глубочайшем кризисе, судя по тому, что за последние пятнадцать-двадцать лет так и не сумела дать вразумительные ответы ни на один из поставленных вопросов.

Причина, на наш взгляд, заключается в том, что основные концепции и подходы дидактики опирались и опираются не столько на **закономерности развития и воспитания** ребёнка в процессе обучения, сколько на социальные, **политические и экономические установки**, определяемые быстро меняющимися реалиями времени.

Такая социально ориентированная педагогика никогда не была единой наукой. «Дидактика Я.А. Коменского» и «Дидактика И. Гербарта», «Дидактика Дж. Дьюи» и «Советская дидактика» — всякий раз, формулируя проблемы и ставя задачи исследования, эти учёные, ориентируясь на определённый общественно-педагогический идеал, разрабатывали свои концепции теории и дидактические системы. Образ Божий в раннем христианстве или будущий воин в Древней Спарте, человек эпохи Возрождения или строитель коммунистического общества — это и были те прогностические модели, в соответствии с которыми разрабатывалось определённое содержание образования, методы обучения и воспитания и соответствующие способы оценки его эффективности.

Сегодня такой **общественно-педагогический идеал отсутствует**, и это затрудняет педагогическое целеполагание, и делает невозможным даже среднесрочное прогнозирование развития отечественной школы.

Трудно отстаивать самостоятельность педагогической науки и достоверность её теорий,

если в трёх современных учебниках по педагогике вы не найдёте одинаковых определений основных категорий этой науки. Даже на такие краеугольные вопросы, что такое «образование», «обучение» и «воспитание» современные учёные отвечают по-разному!

Сомневаясь в излишней категоричности последнего тезиса, я пошёл в ближайший книжный магазин, нашёл и сравнил два самых новейших учебника по педагогике, поступивших в педагогические вузы в прошлом и в этом году. Такое впечатление, что речь идёт о совершенно разных учебных предметах! И, если по таким традиционным разделам как «Теория обучения» и «Общие основы педагогики», все так называемые «дидактические единицы» на месте, но раскрываются по-разному, то, в том, что касается «Управления образовательными системами», «Теории и методики воспитания» «Педагогических технологий» существенные различия у разных авторов учебников наблюдаются даже на уровне дидактических единиц!

Более того, встречаются учебники по педагогике, где такие разделы, например, как «Педагогические технологии» или «Педагогика межнациональных отношений» вообще отсутствуют. То есть, с точки зрения их авторов, этих педагогических дисциплин вообще не существует.

Напомним, речь идёт не о монографии, в которой автор может соглашаться или не соглашаться с той или иной трактовкой структуры педагогики как науки, но об учебнике, рекомендованном официальными органами управления педагогическим образованием для студентов, и о дисциплинах, включённых в ГОСТ.

Можно ли представить такое, если речь идёт о базовых курсах по математике, физике, химии, экономике, психологии! А вот по педагогике, оказывается это возможно.

Трудно не согласиться с профессором В.К. Дьяченко, который писал о том, что по всем важнейшим вопросам теории и практики обучения — **полнейший разнобой, разноголосица, путаница и неразбериха.**

В этой ситуации поистине чудовищной в своей дидактической безграмотности и опас-

ной по своим последствиям выглядит попытка проводить **тестирование** по педагогическим дисциплинам в вузах. И дело даже не в том, что тесты полны нелепиц и предвзятости их авторов (при отсутствии формализованного знания и нарушения принципа терминологического единства и не может быть иначе), но в том, что само обучение студентов, ориентированное на подобное предстоящее тестирование, редуцирует, разрушает целостный образовательный процесс подготовки будущего учителя.

Повторим, дело здесь не только в сложности и интегрированности объектов исследования, которое могло бы хоть как-то объяснить различия в трактовках содержания основных педагогических понятий, а именно в отсутствии единых методологических подходов в познании и определении (установлении границ, пределов) этих объектов, и неизбежных в таком случае субъективизме и амбициозности автора.

И если подобный плюрализм объясним и даже полезен с точки зрения развития самой науки, то её нормативно-регулирующая функция по отношению к образовательной практике значительно затрудняется, и поэтому игнорируется последней.

## И снова о ЕГЭ

Что же касается новых прогностических моделей, то они, судя по всему, ещё не накопили достаточной «эмпирики», а вынуждены ориентироваться, выражаясь языком нашего недавнего прошлого на «последние документы партии и правительства». Но ни для кого не секрет, что в начале 90-х годов документы о реформировании школы готовились через призму идей рыночной экономики.

Отсюда и **ЕГЭ как попытка оценки качества образования с точки зрения определения его стоимости как услуги.** Для того чтобы измерить качество услуги, нужны соответствующие измерители, показатели результативности. Но, как уже упоминалось, такие школьные «услуги» как воспитание, социализация, развитие и самоопределение школьника с трудом подвергаются измерению. Да, и ключевые компетентности выпускника, о которых так много говорится

сегодня, современными методами оценки качества образования оценить невозможно.

Эти так называемые социальные эффекты образования, в отсутствии которых упрекают отечественную школу эксперты Всемирного банка, отдалены во времени и практически не подвергаются квалитметрической оценке. Значит, остаётся измерять то, что можно измерить, то есть знания (точнее, даже не знания, а степень овладения учениками той или иной информацией).

Однако и здесь возникает масса проблем: *«Тестовые задания SAT (американский аналог ЕГЭ — авт.) и его копии ЕГЭ не имеют под собой объективной содержательной основы проверяемой деятельности. Это означает, что авторы этих систем не могут ответить на вопрос, что проверяется данным тестом — запоминание некоторой информации, её практическое применение, логическая трансформация или то, и другое, и третье в общей причудливости тестов»<sup>2</sup>.*

Нелишне напомнить, что с точки зрения европейской концепции Всеобщего управления качеством (TQM), которая и была взята за основу отечественными «оценщиками» качества образования, деньги идут туда, где качество услуги выше. В нашем случае — в лицеи, гимназии, и некоторые «элитные» школы с отобранным контингентом учеников, где лучше результат по ЕГЭ.

И тогда другие образовательные учреждения, школы, в которых созданы и успешно реализуются уникальные и эффективные условия для развития, воспитания, социализации, самоопределения, а иногда просто защиты и сохранения ребёнка от вредных и опасных условий микросоциума (как правило, это сельские школы, школы, в которых собран, так называемый «трудный контингент») оказываются в аутсайдерах, если не покажут нужного результата при тестировании.

За этой сухой формулировкой скрываются вполне реальные и порой поистине драматические последствия в виде роста детской и подростковой преступности, жестокости, бездуховности и цинизма.

Логика здесь следующая: учебно-воспитательный процесс целостен в единстве обу-

чающей, воспитывающей развивающей функций. Эта азбучная педагогическая истина встраивается в профессиональное сознание будущих учителей-предметников все пять лет обучения в вузе. Но, тем не менее, этот процесс являлся в свою очередь элементом системы более высокого порядка, а именно системы государственно-общественного и семейного воспитания. В девяностые годы, когда эта система была разрушена, единственным, пусть и не таким эффективным, пространством взаимодействия воспитателя и воспитанника оставался школьный урок. Теперь разрушается и он, подчиняясь логике подготовки к ЕГЭ (и пусть не лукавят те, кто утверждает, что это не так, и что хороший учитель «специально к ЕГЭ не готовит!»), а вовсе не педагогическим целям и педагогической логике. И нам ещё предстоит столкнуться с теми **опасными социальными последствиями, которые влечёт за собой ЕГЭ.**

Что же касается последней президентской инициативы «НАША НОВАЯ ШКОЛА», то при всей актуальности и безусловной привлекательности заявленных в ней пяти направлений модернизации школы, она не снимает вопроса об общей стратегии развития школьного образования, о его целевой ориентации и связанного с ней обновления содержания школьного образования, о её логической связи (или отсутствии таковой) с Концепцией модернизации российского образования до 2010 года и с новым поколением Государственных образовательных стандартов.

### Последняя надежда

До недавнего времени оставалась последняя надежда — это сам учитель. Именно он в условиях безудержной экспансии технократического подхода к школьному обучению имел возможность на уроке выполнять своё предназначение, используя все возможности предмета, заниматься не только обучением, но и воспитанием учеников. Такие учителя поддерживались администрацией и общественностью, эта направленность их деятельности имела решающее значение при предстоящей аттестации.

<sup>2</sup> Беспалько В.П. Образование, которое способно ответить современным требованиям общества. Школьные технологии. 2009. № 4.

Однако сегодня и эта надежда разрушается. Некоторые организаторы образования на местах идут ещё дальше. Так, один из губернаторов заявил в местной газете следующее: *«Мы хотим добиться ещё более высоких результатов по ЕГЭ. Это можно сделать только двумя способами — во-первых, померив знания, и, во-вторых, поставив зарплату учителя в зависимость от качества знаний учеников»*. Более того, по результатам ЕГЭ в той же губернии (и не только в ней) собираются пересмотреть результаты предыдущей аттестации учителей: так, по итогам ЕГЭ прошлого года оказывается, что каждому десятому учителю должна быть понижена его категория. Этого пока не делают, чтобы, с точки зрения губернатора, дать время самим учителям переоценить свой собственный труд. Однако губернатор предупреждает: *«Примерно с весны следующего года мы расскажем родителям кто чего в области стоит, чтобы каждый знал — куда и к какому педагогу он ведёт своего ребёнка»*. И этот новый «Ушинский» в своём стремлении соответствовать новым веяниям далеко не одинок!

Что в такой ситуации может сделать педагогическая наука, которой уже давно установлено, что знания — это самый сложный психологический феномен, индивидуальное, сугубо личностное новообразование, которое нельзя «померить» с помощью тестирования?

Что может наука, которая вот уже несколько лет разрабатывает компетентностный подход в обучении, прямо противоположный «зуновскому», и на который, как известно, ориентировала школу концепция модернизации российского образования, принятая в 2001 и рассчитанная до 2010 года?

Кто всерьёз будет воспринимать педагогические теории и научно-методические рекомендации, которые ориентируют будущих учителей на развитие творческих способностей, рефлексивного и критического мышления школьников?

Кому теперь оказываются нужны разработки отечественных педагогов с мировыми именами, несколько десятилетий раскрывающих сложнейшую и многогранную природу профессии учителя, которая сегодня

сводится к простому натаскиванию к экзаменам?

И, наконец, как в таких условиях обучать всем этим премудростям педагогической науки студентов — будущих учителей, если, придя в школу, они услышат, что ваша зарплата будет зависеть от результатов ЕГЭ?

А вот здесь и начинается второй интересный сюжет: оказывается, что такой **учитель — антропотехник**, профессиональный педагог и психолог, наставник и предметник, организатор и воспитатель в одном лице **новой школе не нужен**. А иначе как можно объяснить сокращение сроков обучения до четырёх лет? Что может усвоить за такой срок будущий бакалавр: учебное содержание на уровне чуть выше школьной программы, методику трансляции этого знания и технологию оценки в режиме ЕГЭ?

Если верить некоторым губернаторам, большего от учителя нынче и не требуется! Кто думает, что от таких заявлений местных чиновников можно легко отмахнуться, плохо представляют себе положение учительства в регионах.

Получается, подготовка педагога, этот тончайший и самый сложный механизм формирования профессионально значимых личностных качеств человека, которому доверяется ребёнок, теперь сводится к подготовке преподавателя. Таким образом, разрушается не только система школьного, но и педагогического образования. Не реформируется, не модернизируется, а именно разрушается. Будем называть вещи своими именами.

## Куда идти?

Совершенствование содержания образования невозможно без согласованных представлений, осознания и принятия его конечных целей. Сегодня главной задачей не может оставаться подготовка новых «солдат» для научно-технического прогресса и формирующегося рынка труда. Все дискуссии о том, как лучше подготовить школьника к сдаче вступительных экзаменов в вуз, по-



рочны в своём генезисе — миссия общеобразовательной школы заключается совсем не в этом.

Школа — это, прежде всего возрастосообразная развивающая среда, в которой происходят (должны происходить!) целенаправленное, спланированное и организованное развитие, воспитание, самоопределение, социализация и самоактуализация подрастающего человека.

И содержание **общего** школьного образования должно как можно дольше оставаться именно общим (а не «специализированным», «углублённым», «профильным»). Оно потому и называется общим, что позволяет поколению вырабатывать единый **метаязык**, делающий нас всех согражданами. Трагедией чувствующей и думающей эмиграции во все времена была и остаётся утрата этой **метаязыковой общности**.

Альтернатива государственно технократически ориентированной массовой образовательной практике в педагогической науке давно известна. В истории педагогики она существует в виде гуманистической (неогуманистической, педоцентрической, развивающей, феноменологической) образовательной парадигмы.

Суть такого подхода к образованию легко прочитывается в самом его названии — антропоцентрический. Подчеркнём: **развитие личного потенциала ученика его способностей и потребностей (в первую очередь — потребностей!) — вот основная цель школы. Все остальное — средства!** И как любые средства, могут легко меняться и даже исчезать, начиная от строчки в учебной программе и кончая самым учебным предметом.

Идеи, концепции, теории личностно-ориентированной педагогики и гуманистической психологии остаются важнейшими постулатами современной педагогической науки и ориентирами для проектирования и организации образовательной практики. Реализовать их в современных условиях в первоначальном, «чистом» виде, конечно, нереально и вряд ли нужно. Но крайне необходимо в русле этих идей и концепций формировать педагогическое сознание и профессиональную направленность личности будущего учителя. И тогда педагог, придя в современную школу, лицей или гимназию будет выстраивать свою профессиональную деятельность исходя прежде всего из особенностей, возможностей, жизненных перспектив и перспектив развития своего ученика. □