

«ЕДИНЫЙ» — НЕ ЗНАЧИТ «ОДИНАКОВЫЙ»

*Владимир Павлович Беспалько,
академик Российской академии образования*

Провал «одинакового» подхода к образованию

Когда я слышу заклинания о *Едином государственном экзамене, Едином образовательном пространстве или Едином образовательном стандарте*, у меня немедленно возникает ассоциация с «**Прокрустовым ложем**», в которое техно-педагоги пытаются укладывать не подозревающих дьявольского подвоха детей. И эта ассоциация совершенно естественна на фоне твёрдо установленной научной биологией и психологией истины о великом разнообразии врождённых интеллектуальных и физических задатков людей. Как же можно это великое разнообразие детей «затолкать» в Единый образовательный стандарт и проконтролировать затем Единым государственным экзаменом?

Стремление сделать образование в стране «одинаковым», «единым» и управляемым из «единого» Центра — пережиток прочно въевшегося в кровь и плоть тоталитарного мышления. До сих пор никаких уроков из развалившегося на наших глазах тоталитарного образования не получено. Наоборот, мы всё время, опять и опять «наступаем на те же грабли». Разве ещё не очевидно, что стремление сделать образование одинаковым для всех, опираясь на предельно централизованные (*стандартизированные*) учебные планы, программы и ЕГЭ приводит к массовой неуспеваемости (безграмотности) школьников (см. итоги того же ЕГЭ за 2002–2009 годы)?

В истории развития образования чётко прослеживаются сменяющие друг друга образовательные эпохи: *классическая школа (гимназия)* — средневековая, предельно оторванная от жизни гуманитарная и элитарная «школа зубрёжки»; *реальная школа (реальное училище)*, с XVIII века вытесняющая классическую гимназию с лидирующих позиций в образовании и наполняющая содержа-

ние образования «основами естественных наук» и математикой. Реальная школа достигла апогея своего развития к середине XX века, когда всем стало понятно, что дальнейшее наполнение содержания образования «основами наук» и математикой ведёт к непреодолимой перегрузке программ обучения и катастрофической неуспеваемости школьников. Эти последствия неуправляемого роста учебной информации вот уже в течение последних 60 лет пытаются преодолеть с помощью различных дидактических «инноваций», но тщетно: кризис только усугубляется. Теперь уже всем, кто умеет наблюдать и анализировать, понятно, что эпоха реального образования с его рафинированно абстрактным содержанием из «основ наук» и отгороженной от жизни школьными стенами методологией обучения уже не удовлетворяет требованиям к образованию, предъявляемым современным высокопрофессиональным и специализированным миром. Современному миру требуется не полуобразованные дилетанты, каких в избытке выпускает нынешняя школа, а хорошо и целенаправленно подготовленные к овладению высотами профессионализма молодые люди. Тщательный психолого-педагогический анализ показывает, что эту задачу можно решать только с опорой на врождённые задатки учащихся к определённым видам деятельности, при условии, что эти задатки будут замечены у учащихся в их сензитивном возрасте (8–12 лет) и школа немедленно создаст благоприятные условия для их развития.

На горизонте поднимается звезда новой эпохи развития образования, и звезда эта называется «**природосообразное профессионально ориентированное общее среднее образование**»¹.

Врождённые задатки людей — это намеченные

¹ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М., 2008.

для них природой их *оптимальные траектории будущей жизни*. Только следуя этим траекториям с детства, человек может «прожить свою жизнь так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы». Это возможно, если человеку не мешать, а помогать оптимально реализовать заложенные в него от рождения задатки, превратив их в актуальные способности.

В традиционном воспитании и образовании все эти «Единые» загоняют человека уже с детства в такие условия жизни и развития, когда его врождённые задатки не выявляются, не развиваются, а фактически подавляются унитарной системой образования. Без учёта врождённых задатков индивида традиционная педагогика пытается с помощью искусственного конгломерата учебных предметов, сформировать несвойственные данному индивиду столь же искусственные, несовершенные и неустойчивые конгломераты поведения. Что эти попытки безуспешны, убедительно показывают регулярно повторяющиеся уже восемь лет предельно приземлённые результаты ЕГЭ.

В 2009 году (как и в предшествующие годы) 100 баллов по русскому языку набрали 0,035% учащихся (339 учеников из 960 000 экзаменовавшихся); а 6% (57 600 выпускников) получили двойки. И это по **родному языку(!)** и несмотря на то, что экзаменаторы опустили требования к знанию родного языка «ниже плинтуса» — всего-то надо было набрать для тройки хотя бы 37 баллов из 100! Положительные оценки (3 и 4) были выставлены тем, кто показал успеваемость менее 50% (это тоже безграмотность!).

Не лучше выпускники общеобразовательной школы сдали экзамен и по элитной математике: 100 баллов только у 174 учащихся (это всего 0,018% экзаменовавшихся). Зато двойками «порадовали» более 7% выпускников (67 000 человек), не преодолевшие абсолютно символический барьер в 31 балл.

Причинами такой чудовищной неуспеваемости школьников могут быть либо одинаковые требования и к тем учащимся, у кого имеются математические способности, и к тем, у кого их нет; либо «заоблачный» уровень стандартов, установленный «некомпетентными» специалистами; либо беспомощная технология обучения. О «заоблачном» уровне стандартов можно судить по настоячивым рекомендациям математических академиков ввести в школьные стандарты

элементы высшей математики и уделять изучению математики от 32 до 36 недельных часов (при 36-часовой учебной неделе!).

Не отстают от математических и языковые академики, создавшие стандарты по родному языку и литературе на университетском уровне. А почему бы и нет? Чем, скажите мне, сдерживаются максималистские фантазии творцов школьных стандартов? Может быть, *природными возможностями* учащихся по переработке предложенных объёмов информации? Или относительно точным учётом требований будущей деятельности учащегося к знанию данного предмета? Так ни то, ни другое пока никто не изучал. Вместо точного знания и его учёта при построении программ авторы стандартов в каждом следующем их поколении попросту увеличивают их объём и сложность под предлогом «повышения будущей профессиональной мобильности учащихся». Этот «предлог» обнаруживает абсолютно дилетантский подход авторов учебных программ («стандартов») к исходным принципам их построения. Во-первых, в современном профессиональном мире уже лет 200 *профессиональная мобильность* малоквалифицированных и часто безграмотных рабочих масс зари индустриализации сменилась *профессиональной стабильностью* высококвалифицированных специалистов. А во-вторых, и это очень важно, эта стабильность обеспечивается углублённым профессиональным, а не общенаучным образованием.

Мне понятно искреннее стремление руководителей народного образования и руководителей государства поднять на небывалую высоту дело народного образования. Я решительно разделяю эту целевую установку, но столь же решительно отвергаю ту стратегию и тактику, которая используется для достижения этой цели. Поскольку основной смысл этой стратегии и тактики состоит в примитивном декларировании «высоких» требований, не опирающихся ни на *возрастные психические возможности учащихся*, ни на *диагностическое целеобразование и объективный контроль качества обучения*, столь вождённая цель никогда не будет достигнутой.

Не помогут в этом деле и пресловутые стандарты разных «поколений», поскольку это чисто *волюнтаристские* конструкции, замуфлировано воспроизводящие добрые, старые социалистические учебные планы и программы.

Мигрантам из большой науки и вузовской техники педагогика обязана не критическим заимствованием техногенного понятия «единый стандарт». Понятие «стандарт» обозначает что-то неизблемое, высеченное в камне и закреплённое в стальных строках государственного закона. Например, гайки и болты должны быть стандартного размера, иначе они не будут навинчиваться друг на друга и на сборочных конвейерах хитроумных машин произойдёт невообразимый хаос. Стандартными должны быть размеры одежды и обуви, иначе мы никогда не сможем купить себе подходящий наряд. Можно продолжить перечень областей нашей жизни, где следование стандартам не только уместно, но и необходимо и обязательно, иначе нарушится нормальное функционирование соответствующей области нашей жизни.

А какие функции нашей жизни требуют, чтобы из школы выходили стандартные мальчики и девочки? Что расстроится, если из школы будет выпускаться широкий спектр мальчиков и девочек, соответственно широкому спектру задатков, которыми их наделила природа, и широкому спектру деятельностей, в которых им, так или иначе, придётся участвовать?

Тщетно стараются многочисленные околопедагогические деятели уйти от предварительных ответов на эти естественные вопросы, прежде чем клеить разные наукообразные ярлыки, сопровождающие каждое новое издание тех же учебных планов и программ. Так, образовательный стандарт первого поколения был назван стандартом со «*знаниевым подходом*». Над его созданием трудились 17 групп научных сотрудников, представлявших все учебные предметы общеобразовательной школы. Этот «*Сизифов труд*», а на самом деле ленивые и пустопорожние дискуссии продолжались долгих 12 лет (целое поколение промаршировало сквозь школу по социалистическим программам!), и, наконец, всё завершилось точным воспроизведением тех же социалистических программ, громко и модно названных «*Образовательный стандарт*». Позже его назовут (для красного словца) «*Образовательный стандарт первого поколения*», потому что не успели просохнуть чернила подписавшего последний лист «стандарта», как немедленно началась работа над «*Стандартом второго поколения*»! Что побудило к такой спешке? Может быть, педагогически корректные пробы стан-

дарта первого поколения обнаружили в нём серьёзные изъяны, угрожающие жизни страны или школьников? Ничего подобного. Просто в педагогический жаргон стало входить модное выражение, «*деятельностный подход*», и оставшиеся не у дел авторы стандарта первого поколения немедленно приступили к его модернизации под новым лозунгом. При этом никого не смутил тот факт, что понятие «деятельностный подход» был введён психологами по отношению к методике организации учебной деятельности, а не к отбору содержания обучения, чем, в основном, заполнен стандарт. Не удивительно, что в стандарте второго поколения мы находим только хорошо известные со времён Возрождения (500 лет!) все те же «*знаниевые*» учебные планы и программы по основам наук с присущими им видами деятельности: *читать, писать, считать и стоять у доски, тупо отвечая вызубренный урок*. И ничего более! Никакой декларированной творческой деятельности учащихся, к которой должны были привести уроки по новому стандарту, в образовании не наблюдается. А наблюдается то, что показал подоспевший к этому времени ЕГЭ: невиданный провал в качестве усвоения учащимися содержания, предначертанного пресловутым стандартом второго поколения. Этого как будто ждали «стандартные» специалисты: они немедленно приступили к созданию нового стандарта — «*Стандарта третьего поколения*»!

Стандарт, основанный на «деятельностном подходе», не пережил даты своего рождения. Под напором техно-педагогов (вузовских соискателей высоких педагогических учёных степеней) к этому времени родился привлекательный для педагогических дилетантов и настолько же пустой термин «*компетентность*».

Здесь имеет смысл остановиться на одном парадоксальном явлении, наблюдаемом в педагогической науке (и никакой другой!), разрушающем её изнутри. Это нашествие дилетантов, не имеющих никакого педагогического или психологического образования, но живо «решающих» педагогические проблемы.

В широко развёрнутую правительством работу по совершенствованию образования в стране в массовом порядке вовлеклись (чего раньше не удавалось сделать) академические учёные и преподаватели профессиональных учебных заведений (особенно

вузов). Их выступления всё чаще появляются на различных образовательных форумах и страницах педагогических публикаций. Работа педагогического экспертного Совета ВАКа парализована наводнением стандартных техногенных докторских диссертаций по педагогике. Они «выпекаются» в массовых количествах по единой схеме и частным заказам соискателей (см. предложения в Интернете и на страницах рекламных изданий). Свалившаяся, словно с неба, на «техно-педагогов» благодать объясняется тем, что для защиты кандидатской педагогической диссертации надо иметь педагогическое базовое образование и на кандидатском экзамене продемонстрировать относительно осознанное, знание («компетентность») педагогики и психологии. Для защиты же докторской диссертации по педагогике соискателю не требуется ни базового педагогического образования, ни сдачи психолого-педагогического экзамена. Нетрудно догадаться, что общего имеют эти диссертации не только с педагогической наукой, но и с наукой вообще.

Такая неожиданная миграция специалистов из техники в качестве соискателей педагогических учёных степеней может быть объяснена нынешним резким снижением хозяйственных заказов вузам из бывшей советской «оборонки». К тому же, как неожиданно оказалось, хорошо отработанная в Союзе балаганная процедура подготовки и защиты мифических отчётов по хозяйственной тематике очень близка нынешней балаганной процедуре подготовки и защиты столь же мифических педагогических докторских диссертаций.

Миграция специалистов из «большой» науки, вузовской техники и технологии в педагогику могла бы только приветствоваться профессиональными работниками образовательной науки и практики, если бы не потрясающее игнорирование волонтерами от академической науки и вузовской практики базовых научных принципов педагогики и психологии, добытых поколениями исследователей — педагогов и психологов. Не владея научно-педагогическим и психологическим аппаратом адекватного исследования, описания, а следовательно, и понимания объектов, явлений и процессов образования, наши гости, нисколько не стесняясь, пытаются подменить принятые и хорошо аргументированные в педагогической науке понятия суррогатом надуманного ими жарго-

на и техническими схемами воображаемого ими педагогического процесса.

Всё сказанное имеет прямое отношение к генезису стандарта третьего поколения. Процедура его рождения, как и стандарта второго поколения, не потребовала ни 12 лет, ни даже 12 месяцев! Создатели стандарта договорились быстро: они попросту оторвали обложку у брошюры стандарта второго поколения и несколько страниц объяснительной записки. Затем вместо «деятельностный подход» везде впечатали «компетентный подход», нисколько не смущаясь полной педагогической непроработанностью новой терминологии.

На основе термина «компетентность» вскоре появились ещё более завихренные термины: «модульно-компетентный» и «системно-компетентный» подходы, опирающиеся на те же по-житейски рыхлые понятия «компетенция» и «компетентность». Модные эти термины проникли даже на страницы руководящих документов об образовании, затуманивая их реальный смысл.

«Компетентность» в стандартах третьего поколения определяется как *«готовность человека к решению задач профессиональной и внепрофессиональной деятельности на основе использования человеком внутренних и внешних ресурсов»*. Такое техногенное определение является психологически «некомпетентным» и педагогически неинструментальным, оно иррационально. Под понятием «готовность» в психологии понимается состояние души человека: решимость, желание, согласие. Это компонента хорошо аргументированного психологического понятия «установка», и только в контексте этого понятия термин «готовность» получает свой рациональный смысл. При формальном же использовании термина «готовность» для определения столь же пустого термина «компетентность» смысл обоих терминов становится иррациональным и неинструментальным. О каких «внешних и внутренних ресурсах» идёт речь? Как определить степень готовности индивида и наличие у него необходимых ресурсов? При какой степени готовности и объёме ресурсов наступает компетентность?

В других, столь же поверхностных определениях компетентности уже полностью теряется его смысл. К примеру, там же, в толковании стандартов третьего поколения говорится, что *«результаты обучения — это набор*

знаний, умений и/или компетенций...». Следовательно, компетенции — это не знания и умения. Как же человек сумеет решать профессиональные задачи на основе пустышек-«компетенций», лишённый знаний и умений? И результаты обучения это не просто знания и умения, но знания, умения и навыки *определённого качества*.

Ставшее неожиданно модным словечко «компетентность», заполонившее страницы некоторых педагогических изданий, где активно публикуются псевдопедагогические изыски техно-педагогов, живо напоминает диалоги Ильфовских пикейных жилетов в бессмертном «Золотом телёнке» типа: «О! Чемберлен (Бенеш) — это голова! Чемберлену (Бенешу) палец в рот не клади!» Именно в этом духе понимается нынешнему поколению пикейных жилетов от педагогики понятие «компетентности»: «Компетентный человек — это голова! Компетентному человеку палец в рот не клади!»

Подобным же «новаторством» отличаются и многие другие терминологические и аналитические конструкции, привнесённые в область образования кавалерийским наскоком на неё деятелей большой науки и вузовской техники. Достаточно открыть на любой странице любую из представленных за последние 10 лет «техно-педагогических» докторских диссертаций, чтобы обнаружить в изобилии «перлы» подобных «инноваций».

Один из таких наскоков типичен для восседающих на Олимпе большой науки оракулов, взглянувших между делом на то, «что там делается в образовании». В образовании идут дискуссии о правомерности, полезности, психолого-педагогической корректности ЕГЭ. Вдогонку за специалистами-педагогами и психологами высказываются и научно-технические «оракулы». Всё, что они успели увидеть в ЕГЭ, это тесты с одним вопросом и четырьмя вариантами ответов для выбора — то, что содержится на первой странице задания ЕГЭ. То есть их «компетентности» и терпения хватило только на просмотр первой страницы многостраничного экзамена с постепенным повышением его трудности. Тем не менее, «оракулы» считают возможным высказать своё категоричное отрицательное мнение об экзамене в целом: «Экзамен с вопросом и вариантами ответа снижает качество образования». Отсюда делается вывод, что «поднять на небывалую высоту дело народного образова-

ния с помощью подобных тестов», как того требуют правительственные постановления и стандарты третьего поколения, никогда не удастся. О том же, что качество образования определяется не тестами, а процессом образования, «оракулам», по-видимому вникать недосуг.

ЕГЭ действительно далеко не безупречен с психолого-педагогической точки зрения: его ведь тоже коснулась рука «техно-педагогов». Главный же педагогический изъян ЕГЭ, отвлекаясь от его психолого-педагогической некорректности, состоит в его глобальной, на всю страну, *одинаковости*: все учащиеся тестируются по *всем* предметам *одинаковыми* тестами и оцениваются по надуманной, критериально произвольной 100-балльной шкале.

И нигде, никто и никогда не объяснил, почему необходимо *ежегодное дорогостоящее централизованное* тестирование *всех выпускников школы* по *всем* предметам и *всем* уровням трудности теста? И почему оценка качества образования осуществляется по абсолютно неаддитивной столбальной шкале с последующим переводом её в столь же произвольную четырёхбалльную шкалу?

О том, что такая процедура бессмысленна, свидетельствует следующее очень важное наблюдение, почерпнутое из анализа результатов ЕГЭ: в каждом предмете отличную оценку получают в среднем 10% учащихся, преодолевшие порог в 66–70 баллов. При этом круглых отличников школы выпускают единицы. Следовательно, на каждом экзамене отличниками становятся те учащиеся, у *кого задатки совпадают с требованиями к деятельности в данном предмете*. По каждому предмету таких около 10%, учитель может указать их и без ЕГЭ. За пределами «своего» предмета эти отличники неразличимы. Можно на основе этого наблюдения указать на полезность процедуры, подобной ЕГЭ (не самого централизованного экзамена) для выявления структуры задатков учащихся. Эта процедура может быть рекомендована учителям-предметникам для изучения задатков учащихся, вместо современных субъективных суждений о них. Выявленные 10% отличников в данном предмете могут быть смело рекомендованы в соответствующий вуз без дополнительных экзаменов, поскольку это как раз та будущая элита в соответствующей области деятельности, которую мы регулярно теряем

из-за равноценности всего набора вступительных экзаменов. К сожалению, общеобразовательная школа, заикленная на стерильно академических учебном плане и программах (*стандарты всех поколений!*), не в состоянии показать вузам тех учащихся, задатки которых обещают получить элитарные кадры для промышленности, медицины, сельского хозяйства, педагогики и других отраслей производства, культуры, искусства.

О каком же едином подходе к образованию можно говорить?

О «Едином» подходе к образованию можно говорить только в смысле *процедур и критериев* как целеобразования (отбора содержания обучения и назначения целей его изучения), так и контроля качества обучения.

Для наглядности сказанного обратимся к уже давно установившейся «Единой системе мер и весов». Что она собой представляет, в чём состоит её «единство»? Названная система — это некоторая совокупность однозначно определяемых единиц веса, длины, температуры и других физических и химических констант, позволяющих однозначно характеризовать состояние и сравнивать между собой объекты и явления окружающего человека мира. Чтобы все физические или химические объекты измерялись бы одними и теми же единицами и обладали бы эквивалентной мерой измеряемого качества, чётко установлены соответствующие процедуры измерения, разработаны инструменты и эталоны. Например, при измерении количества воды не применяется единица длины, а при измерении веса объекта игнорируется его температура. Другими словами, всякое измерение свойств объекта окружающего нас мира всегда учитывает специфику объекта измерения. Заметим, однако, что «Единая система мер и весов», стандартизируя процедуры и единицы измерения, не стандартизирует количества веществ, подлежащих измерению (за исключением стран, где существует карточная система снабжения населения продуктами питания).

Человек является наиболее сложным объектом современного мира, особенно при исследовании его физических и интеллектуальных способностей. Использование неадекватных его природным свойствам еди-

ниц и методов измерения легко вводит в заблуждение относительно действительного качества этих свойств. Например, методика оценки успешности обучения учащихся по русскому языку (и другим предметам) устанавливает, что ученик, набравший в ходе ЕГЭ 37 баллов из 100 считается успевающим и получает свою спасительную «тройку». Но что означает эта «тройка» по русскому языку? Она означает, что при встрече этого индивида с грамматическими явлениями языка он будет в 63% случаев делать неистребимые ошибки, поскольку только после достижения 70% усвоения предмета он становится способным к последующему самоисправлению своих ошибок и совершенствованию своих знаний и умений. Следовательно, 37 баллов — это «твёрдый ноль», а «тройка» — только после достижения 70 баллов.

При разработке образовательных стандартов всех поколений делается одна и та же роковая ошибка: стандартом декларируется обязательное (а на самом деле произвольное) содержание обучения, как случайным образом усечённая модель соответствующей науки. Этим немедленно пользуются разработчики ЕГЭ и столь же произвольно назначают необходимый *уровень* изучения предмета («низкий», «средний», «высокий») и *критерии* оценки успешности усвоения (оценочные точки на 100-балльной шкале и сама шкала), игнорируя абсолютную *неадекватность* этой шкалы.

Вся эта произвольность в построении, как стандартов, так и тестов, объясняется полным отсутствием аргументированной и инструментальной *общей цели* школьного образования. Действительно, кого готовит средняя общеобразовательная школа? Да никого! А ведь из 12-летней школы выходит уже взрослый человек, и он «никто», *ничего не умеет делать* и в жизни «лишний человек».

Не случайно стандарт первого поколения обсуждался 12 лет! Всем было ясно, что из-за чудовищной перегрузки учебных программ и мульти-перегрузки всего учебного плана качество образования в стране близко к нулю. Всем было ясно, что надо разгружать и план, и программы, но как, на основе *какого критерия*? Каждая из 17 групп, представлявших весь конгломерат ничем не связанных между собой учебных предметов, возглавляемая какой-нибудь «крупной» фигурой (академиком или даже членом правительства), стояла

на смерть все 12 лет, не сдавая ни единой пяди своего пространства (часов) в учебном плане. И это понятно: содержание школьного образования, будучи *конгломератом* («кучей») учебных предметов, не поддаётся никакому анализу на оптимальность из-за отсутствия в школьном образовании общей его цели.

Выражаясь «кибернетическим» языком, можно сказать, что «по умолчанию» считается, что общей целью школьного образования является возможно более полное усвоение *всех предметов, содержащихся в учебном плане (стандарт)*. То есть учебные предметы переведены из разряда «*средств образования*» в разряд «*цели образования*» с вытекающей отсюда произвольностью всех дидактических построений школьного образования. Отсюда один шаг к искусственному «единству» образовательного пространства с произвольно жёстким единым стандартом содержания образования и столь же произвольным, если не бессмысленным, ЕГЭ.

Если же мы стремимся к совершенствованию образования в стране, то следует, в первую очередь, *раскрепостить школу от всех этих «единств»* и дать ей полную свободу в выборе направления и методики подготовки учащихся к жизни в соответствии с их врождёнными задатками к вполне определённой деятельности. А это есть «*природосообразное образование*» и *основное «единство»* всей образовательной системы. В условиях природосообразного образования основная задача школы это возможно более раннее выявление врождённых задатков учащихся и предоставление им оптимальных условий для их развития до максимально высокого уровня. Выявленные ЕГЭ в каждом предмете 10% условных отличников (60–70 баллов), будучи заранее, ещё в ходе обучения поставленные в условия оптимальной системы их развития (природосообразное образование), могли бы одолеть и 100-балльный рубеж. Тот факт, что в каждом из 10 школьных предметов выявлено по 10% учащихся с выраженными способностями к деятельности в данной предметной области, говорит о том, что все 100% учащихся обладают явно выраженными задатками к некоторой человеческой деятельности, но каждая группа в своём направлении. Отсюда следует, что *природосообразное образование* — это естественная позитивная альтернатива нынешнему зашоренному надуманными «единствами» традиционному образованию.

Природосообразное образование начинается диагностической формулировкой общей цели образования, на достижение которой направлена деятельность всей *педагогической системы* школы. Диагностично сформулировать общую цель образования и построить адекватную педагогическую систему её реализации можно только в том случае, если нынешняя рафинированно *академическая* общеобразовательная школа будет преобразована в общеобразовательную *профессионально ориентированную*. Как ещё можно приблизить общеобразовательную школу к жизни, если не через постепенное вовлечение её учащихся в профессиональную деятельность? Чем ещё может создаваться и поддерживаться устойчивая учебная мотивация школьника, как не последовательным осознанием своей способности к профессиональному вступлению в жизнь по окончании школы?

Профессиональная ориентация общеобразовательной школы состоит в том, что в общих целях функционирования её педагогической системы, *прежде всего*, фиксируется та профессиональная деятельность, к которой, в конечном счёте, должен быть подготовлен учащийся. Эта профессиональная деятельность становится *системообразующим* элементом всей педагогической системы школы и критерием отбора содержания обучения и выбора дидактических средств его реализации. И нет никакой необходимости в 12-летних (или столетних, как в истории с реальным образованием) дискуссиях о содержании и объёме изучения основ наук в школе: они однозначно определяются как базовые знания, точно и в меру сопряжённые с содержанием профессиональной подготовки учащихся.

В итоге поэтапного обучения в *единой* системе образования от общеобразовательной до высшей и послевысшей школы реализуется выбранная общая цель образования. Такая сквозная профессиональная ориентированность (разная для разных школ) является вторым «*единством*» общего образования.

Понятно, что природосообразная система профессионально ориентированного образования может быть спроектирована и реализована только в тесном содружестве школы и соответствующего профессионального сообщества — предприятий, специалистов и управляющих ими подразделений. Наличие такого содружества обеспечит реальную

связь обучения и воспитания учащихся с жизнью. И налаживание этого сотрудничества — задача не центральных органов управления образованием в «едином образовательном пространстве», а рутинная работа самой школы в её локальном жизненном окружении.

Структурная схема природосообразного профессионально ориентированного образования

Структурная схема традиционного образования во всем мире состоит практически из трёх этапов, приспособиваясь к естественным и достаточно чётко различимым трём этапам взросления молодого (до 18 лет) человека: *начального, среднего (основного общего) и после-среднего (полного общего) обучения и воспитания*. Эта структура сложилась в веках и, по мере всё более полного постижения возрастных особенностей детского, отроческого, подросткового и юношеского возрастов, постоянно совершенствовалась: менялись возрастные границы этапов, цели, содержание и методы обучения. В настоящее время эти границы декретированы следующим образом: начальное образование располагается между 7 и 10 годами жизни ребёнка. От 10 до 16 лет подросток получает «основное общее» образование и затем в течение двух лет (16 и 17) завершает своё обучение в «старшей» школе (11 и 12 классы).

Содержание образования определяется принятым недавно стандартом, ещё более отгородившим школу от жизни частоклоном в высшей степени абстрактных осколков естественных и гуманитарных наук. Повисают в воздухе высокопарные пассажи о том, что новая структура общего образования позволит учащимся осознанно выбирать направления их будущего профессионального образования (всё ещё будущего!). Но на основе чего учащимся может быть сделан осознанный выбор, если за все 12 лет пребывания в тепличных классных условиях он никогда не привлекался ни к общественно-полезному, ни к производительному труду, не усвоил ни одного трудового приёма, не прикасался ни к какому рабочему инструменту или современной технологической или транспортной машине? Может быть, этому будет способствовать учебный предмет «Технология»? Чтобы по-

нять степень примитивности и бесполезности этого предмета, одиноко зависшего в конгломерате «основ наук», достаточно прочесть блестящий фельетон гениального журналиста Михаила Кольцова «*Семь дней в классе*». Написанный почти 75 лет назад, фельетон не утратил своей актуальности и в наши дни.

Система природосообразного профессионально ориентированного образования, опирающаяся на современную психолого-педагогическую науку, вносит свои коррективы как в возрастную периодизацию детей, так и в структурные элементы *единого* (и это третье *единство*) образовательного процесса.

Вместо ни на чём не основанной чиновничьей, ничего не значащей ни для школьника, ни для школы периодизации (7–10; 10–16; 16–18) значительно более аргументированной с точки зрения принципа природосообразности образования является следующая возрастная периодизация детей: 6–12; 12–15; и 15–18 лет.

К 6 годам у ребёнка полностью созревает установка на обучение в школе и столь же полностью утрачивается интерес к детскому саду. Ребёнок уже насытился сказочным миром и с готовностью воспринимает феноменологическую информацию о реальном мире. Удерживать его в детских пелёнках означает загубить целый год его сензитивного умственного развития. Окончание детства к 12 годам связано с формированием способности ребёнка к абстрактному мышлению в процессе опосредованного восприятия объектов и явлений окружающего мира. Специфика умственного развития ребёнка в период 6–12 лет диктует и специфику построения дидактического процесса в начальной школе, максимально насыщенного предметно-мануальными и образными компонентами. Наблюдение за учебной деятельностью ребёнка в классе, учебной мастерской и посильном общественно-полезном труде часто позволяет достаточно полно выявить структуру его задатков к разным видам деятельности, чтобы персонализировать его последующую учёбу, взросление и становление в качестве профессионала.

Не случайно в восточных религиях достижение ребёнком 12–13-летнего возраста празднуется как его вступление во взрослую жизнь. И это вступление должно стать осознанным и целеустремлённым.

Ограничение основной школы тремя (12–15), вместо декретированных шести (10–16) лет объясняется всё ещё ограниченной возможностью учащегося по уровню начальной профессиональной подготовки и соответственно возможностями обучения учащихся принятию решений на основе связи теории (основы наук) с их начальной профессиональной практикой. Включение учащихся основной школы в общественно-полезный и посильный производительный труд по профилю профессиональной подготовки является неотъемлемым и важнейшим элементом в становлении личности школьника и осознания им принципов реальной жизнедеятельности людей через их профессиональную деятельность, в которой и он принимает посильное участие.

Наконец, в старшей школе (15–18 лет) в результате практически полного развития физических и интеллектуальных способностей учащихся создаются условия для полного завершения их начальной профессиональной подготовки (на уровне, удовлетворяющем требованиям рынка труда) и осознанное усвоение базовой общенаучной теории, позволяющей дальнейшее осознанное развитие и совершенствование полученных профессиональных умений. Такая подготовка учащегося в старшей школе обеспечит ему непосредственно после её окончания возможность либо включиться в качестве профессионала определённого уровня в производительный труд, либо беспрепятственно продолжить свою профессиональную подготовку (повышение уровня квалификации) в высшей школе.

Необходимо указать на установившуюся в традиционном образовании порочную практику диктата высшей школы относительно требований к школьной подготовке абитуриента для зачисления в вуз. Этот диктат выражается в неправомерном переносе значительного объёма научной информации высокого абстрактного уровня в школу, что ведёт к перегрузке и усложнению школьных программ и катастрофической неуспеваемости школьников.

Формирование школьных учебных планов и программ должно строиться исходя только из требований непосредственной поддержки планируемого уровня профессиональной направленности школьного образования, а не с оглядкой на гипертрофированные требования вуза. Вузовские учебные программы

должны быть логическим и функциональным продолжением соответствующих школьных программ как научной, так и профессиональной подготовки. Существующий в настоящее время искусственно созданный водораздел между школой и вузом не оправдан ни педагогическими соображениями, ни психологическими условиями.

Дидактические особенности природосообразного профессионально ориентированного образования (ППО)

Особенности ППО можно рассматривать только по отношению к традиционному образованию, которое давно уже находится в катастрофическом состоянии. Если в течение последних восьми лет успеваемость по всем предметам, несмотря на всевозможные искусственные коррекции, не превосходит 50% (средний балл 50), то это означает либо перегрузку всех учебных предметов не менее чем в два раза, либо беспомощность педагогической технологии в реализации «потолочного» стандарта. Я говорю «потолочного» стандарта, поскольку, при отсутствии общей диагностической цели образования, можно совершенно безнаказанно создавать любое количество поколений бессмысленных стандартов и провозглашать в них высокие идеалы образования, вроде «всестороннего и гармоничного формирования личности».

В системе ППО создаётся возможность сформулировать конкретную диагностическую цель образования лишь в основной школе, когда учащиеся приступают к профессионально ориентированному обучению и овладению первоначальными знаниями и исходными умениями в избранной области деятельности. Перечень таких знаний и умений обладает органичной целостностью и конкретностью, как и порождающая его изучаемая деятельность. Столь же конкретными становятся перечни базовых знаний из основ наук (программы), обеспечивающие осознанное усвоение профессиональных знаний и умений.

Та же ситуация целенаправленности, конкретности содержания обучения и диагностичности частных целей создаётся в профессионально ориентированной старшей школе.

В связи с профессиональной ориентацией основной и старшей школы, особые качества

приобретает начальная школа. На неё возлагается задача, ныне стоящая перед всей традиционной школой — «*всестороннее и гармоничное развитие учащихся*», но в существенно модернизированной форме и с учётом психического созревания детей.

Так, *первые два года (6–8 лет)* посвящаются в основном развитию устной речи детей с использованием игровых, театрализованных, хоровых и др. коллективных форм учебной деятельности, достаточно хорошо известных учителям начальной школы. Акцент на развитие устной речевой деятельности детей не исключает их элементарно-игровое знакомство с природой, человеком и его деятельностью, а также укрепление и развитие опорно-двигательного аппарата ребёнка с использованием физических упражнений и элементарных трудовых действий. На первые два года начальной школы должен быть наложен запрет на оценочную деятельность учителя в форме конкретных балльных оценок и на обязательные домашние задания. Оценочная деятельность учителя в этот период адаптации учащегося к школе может быть только поощрительной с акцентом на позитивные проявления в поведении ученика. Вся учебная деятельность детей начинается и заканчивается в классе. Аргументация сказанного представлена достаточно широко в мировой педагогической и психологической литературе.

Главная задача следующих двух лет (8–10) — развитие письменной речи учащихся, освоение ими правил элементарной грамматики и начальных арифметических действий. Допускается использование критериально ориентированных оценок успешности учебной деятельности школьников, но только в форме обратной связи самому ученику для коррекции допущенных ошибок. Продолжается более глубокое знакомство с природой, человеком и его деятельностью. Учащиеся привлекаются к посильной общественно-полезной деятельности и обучению разнообразным трудовым умениям в учебных мастерских и лабораториях.

Третья «двухлетка» начальной школы (10–12 лет) — это дополнительные к продолжающейся учебной деятельности первого и второго этапов систематические, но *краткие и элементарные (феноменологические)* курсы известных основ наук, представленные в виде сопряжённых друг с другом комплексов, например: «*ФАХ*» — *физика, астро-*

номия, химия; «БАХ» — *биология, анатомия, химия*. И, конечно, отдельный курс элементарной математики. Учащиеся последней «двухлетки» начальной школы привлекаются во внеучебное время к общественно-полезному труду и осваивают (в учебное время) более развитые и сложные виды трудовых умений в учебных мастерских и лабораториях. Оценочная деятельность учителя, как на втором этапе, используется лишь для обратной связи ученику, а не для ранжирования успеваемости и учащихся.

Начальное обучение (просвещение) детей — это их подготовка к профессионально ориентированному образованию в течение последующих 10–15 лет их жизни (школа — вуз). Чтобы профессиональное образование человека было *успешным*, оно должно быть *природосообразным*, то есть опираться на врождённые задатки к данному виду профессиональной деятельности. Начальная школа осуществляет первый подход к выявлению природных задатков её выпускников. Переход из начальной школы в основную беспрепятственен, но, учитывая профильный характер основной школы, при зачислении в неё принимаются во внимание два фактора: структура задатков учащегося и его выбор школы. При этом приоритет отдаётся выбору ученика.

Основная школа — это школа начального профессионального образования всех детей, достигших 12-летнего возраста. Здесь мы прямо говорим, что сохранение иллюзорного общенаучного образования в основной и старшей школах — вреднейший пережиток глубоко консервативного прошлого. Нельзя без разрушительных оговорок и лицемерных умолчаний называть образованием надёжно отгороженную от жизни самодостаточную суету и противоборство репрессивных педагогов и одичавших от зубрежки вороха не связанных между собой учебных предметов учащихся. Мнимые результаты такого «образования» говорят сами за себя в наглядно продемонстрированных *восьми сессиях ЕГЭ*. Огромная беда нашей жизни состоит в том, что никто не хочет анализировать эти результаты и делать из них конструктивные выводы.

Наиболее разумным конструктивным выводом было бы простое, практически механистичное объединение основной школы и профессионально-технической (ПТУ) с гегемонией в этом объединении последней,

поскольку в системе ПТУ уже отработана методология не только начального профессионального образования, но и сопряжённой с ним общенаучной (общеобразовательной) подготовки. Общеобразовательной же школе нечего предложить в этом объединении, кроме предельно запутанной и противоречивой методологии изучения, так называемых «Основ наук».

Хорошо известны и проблемы *старшей общеобразовательной школы*, с трудом удерживающей в своих обязательных, предельно формализованных стенах великовозрастных юношей и девушек от реализации своих уже почти созревших жизненных планов. Эти проблемы могут быть практически полностью сняты объединением общеобразовательной школы со средними специальными учебными заведениями (техникумами и училищами) с ведущей ролью в этом объединении последних.

Чтобы правильно понять высказанные в предшествующих двух абзацах предложения, необходимо сделать короткий экскурс в историю профессионального образования. Почему возникли профессионально-технические училища и техникумы? Для ускоренной компенсации искусственно созданного Сталиным дефицита рабочих и инженерных кадров.

Дефицит рабочих кадров возник, главным образом, из-за мобилизации Сталиным чудовищно огромной армии для реализации его не менее чудовищных планов. Это оголило рабочие места в народном хозяйстве и угрожало полностью парализовать его функционирование. И тогда было принято решение насильственно лишить большую часть 13–15-летней молодёжи общего среднего образования и превратить её в роботизированного, невежественного и безграмотного придатка к машине. Первоначально эти училища так и были названы «*ремесленными*» — для ускоренного обучения подростков примитивному мануальному ремеслу, как начало и конец всего развития личности. Со временем, после создания ПТУ, были сделаны попытки их гуманистической модернизации, вместо естественного упразднения этого болезненного аппендикса и возвращения детей к систематическому общему образованию.

Дефицит инженерных кадров возник как следствие сталинской параноидально-

репрессивной методики установления своей единоличной диктатуры в стране. При появлении минимальных и естественных трений новой, рабоче-крестьянской власти со специалистами, воспитанными старой, царской властью, проблема решалась в соответствии с простой «до гениальности» формулой: «*Нет человека — нет и проблемы*». Вскоре революционные управленцы спохватились, обнаружив, что, руководствуясь названной формулой, было бездумно уничтожено слишком много специалистов и некому стало управлять страной. Чтобы ускоренно компенсировать потери, были созданы всевозможные техникумы и училища, которые стали выпускать специалистов-недоучек. Параллельно создавались институты и университеты — вузы для подготовки советской технической интеллигенции. Когда они набрали достаточные обороты, никто не подумал об отсечении уже ненужного нового аппендикса — техникума.

Во всей показанной системе *природосообразного, профессионально ориентированного образования*, обладающего подобно самой жизни великим разнообразием видов, направлений и целей подготовки учащихся к профессиональной жизнедеятельности (а только это может быть целью образования), не может быть единых стандартов, программ и методов контроля качества подготовки. Всё это подчиняется и адаптируется к местным условиям и особенностям будущей жизнедеятельности выпускников школы. Кому как не местным же органам образования и школам лучше знать и лучше соответствовать этим особенностям и условиям!

Вот почему всё методическое творчество по созданию дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса в системе природосообразного, профессионально ориентированного общего среднего образования необходимо опустить с олимпийских столичных высот на плодородные равнины самого образования. То есть в школу, поручив и *доверив* учителю деликатную работу *демиурга* образовательного процесса, а не только роль закрепощённого надуманными «*едиными стандартами*» и «*едиными экзаменами*» бессловесного исполнителя волевых решений, далёких от жизни самого образовательного организма «научных» мудрецов. □