

# ТАК ПОЧЕМУ ВСЁ-ТАКИ БОЛЬШИНСТВО плохо учится и плохо работает?

Что надо сделать, чтобы все хорошо учились и трудились



Владимир Павлович Беспалько,  
академик РАО

Со страниц российских и зарубежных газет и журналов разноголосым хором звучит одна и та же тревога за состояние народного образования в современном мире. Это состояние называют образовательным кризисом. Его основной признак — повсеместное низкое качество усвоения знаний учащимися общеобразовательной школы, выявляемое в ходе итогового тестирования её выпускников и по результатам опроса потребителей школьной «продукции» — вузов, предприятий, армии.

## И это твёрдый факт

Аналитики не скупятся на хлёсткие негативные эпитеты в адрес образования и столь же щедры на различные волонтаристские предложения по радикальному подъёму его качества, что сводится к беспомощной конвергентной формуле: *больше всё того же!* Больше учебных предметов, больший их объём, больше времени на их изучение и, главное, как можно *больше денег, денег и денег*. Особенно активно эту формулу используют правительства великих (и богатых) стран — России, США, Китая и стран поменьше, но также радеющих за своё образование. Кому же хочется получить из своих школ (средних и высших) поколение за поколением

практически безграмотных дилетантов, далёких от жизни и не способных ответить на её вызовы.

Самое примечательное во всех дискуссиях об образовании в том, что дискутанты искренне верят: существующее образование может быть улучшено, учащиеся будут получать по тестам ЕГЭ более высокие баллы, и неважно, что за этими баллами стоит. Почти десятилетний опыт использования ЕГЭ показывает: даже при предельно низких требованиях к качеству знаний учащихся («тройка» — за 20% знания предмета, а «пятерка» — за знание его половины (50%) учащиеся всё равно массово проваливают тест, свидетельствуя о беспомощности современной школы.

Но так воспринимать результаты ЕГЭ было бы педагогически безграмотно: корректный профессиональный анализ показал бы истинные причины образовательного кризиса.

**Их может быть только три:**

- *низкий уровень педагогического мастерства школьного учителя;*
- *слабая учебная мотивация школьников;*
- *перегрузка школьных программ, делающая их непосильными для прочного усвоения учащимися.*

Непредвзято анализируя эти причины, можно прийти к следующим выводам. *Первая причина* не может рассматриваться серьёзно, поскольку низкая успеваемость учащихся выявлена ЕГЭ по всем без исключения учебным предметам школьного учебного плана. Предположить на этой основе, что все школьные учителя профессионально непригодны, может параноик. Кстати, некая подобная тенденция намечается в Министерстве образования и науки, где при переаттестации от всех учителей страны требуется знание полной вузовской программы. Хотя от века учителями становились выпускники не только педагогических, но и других вузов и факультетов университетов. Авторы же нового положения наивно полагают, что педагогическое образование порождает педагогическое мастерство. Это заблуждение может нанести невосполнимый ущерб школе, так как педагогическое мастерство не формируется лекцией по педагогике, а накапливается, как индивидуальное богатство десятилетиями педагогической практики. Кроме того, способность вырабатывать профессиональное мастерство — качество врождённое, и только природосообразное педагогическое образование может его обострить и обогатить. Педагогическая же рутина, консерватизм и демагогия, присущие многим педагогическим вузам, чаще всего подавляют в студентах развитие их врождённой способности к педагогическому мастерству, заменяя его зубрёжкой абстрактных «теоретических» знаний.

Так что давлением на учителя не удастся преодолеть существующее положение дел

в школьном образовании, а только усугубит его кризис.

*Вторая причина* слабой успеваемости школьников имеет большее право на обсуждение, чем проблема мастерства учителя: *без учебной мотивации нет устойчивого и эффективного учения и обучения.*

Традиционный педагогический подход к проблеме учебной мотивации примитивен и поверхностен, чаще всего отождествляет учебную мотивацию с интересом школьников к внешним «трюкам» и уловкам учителя для привлечения внимания класса к своему «действию». Наиболее распространённый приём — постоянно вдалбливать учащимся, как важно учиться и, особенно, изучать «мой» предмет, который «очень пригодится в жизни». Понятно, что постоянно внимать одним и тем же уверениям учителей, работающих в классе, ни один ученик не в состоянии, и пропускает их «мимо ушей», а заодно нередко и преподаваемый учителем предмет. В арсенале учителя много и других псевдомотивационных приёмов, направленных не на учебную мотивацию, а против неё. К сожалению, никто ещё не составил каталога этих педагогических ошибок, чтобы их не повторяли.

*В то же время проблема учебной мотивации предельно проста, и её решение заложено в человека уже в момент его зачатия.* Хорошо известно, что каждый человек обладает некоторым комплексом врождённых задатков (качеств) к овладению и исполнению различных видов деятельности (Spranger — 1928; Павлов — 1932; Gardner — 1983 и др.). Наличие тех или иных задатков **однозначно** определяет, возникнет ли у школьника устойчивая (не ситуационная, а на всю жизнь) мотивация к усвоению того или иного вида деятельности (учебного предмета). Именно **выявление врождённых задатков** каждого учащегося и организация **для него (!) персонализированного** процесса обучения — **основная функция школы** любого уровня, качественное исполнение этой функции — важное условие называться **школой**.

Современная общеобразовательная и профессиональная школы всех уровней игнорируют эту функцию, но не по злему умыслу или консервативной лени, а из-за полной неразработанности этой проблемы в современной психолого-педагогической науке. Слов нет, выявление **доминантных** задатков чрезвычайно сложно, а прогнозирование и тем более персонализация образования на их основе — крайне ответственная модернизация векового принципа образования: *всем сёстрам по серьгам*. Этот принцип сегодня выродился в ложное требование *единого образовательного пространства*, особенно такого гигантского «пространства», как Россия.

Перестройка образования на культивирование врождённых способностей индивида — это **главный базовый ресурс** совершенствования образования в стране и совершенствования самой страны.

Наконец, *третья возможная причина* образовательного кризиса — *перегрузка учебных программ* на всех уровнях образования. Расчёты<sup>1</sup> показывают, что эта перегрузка колеблется для разных предметов и учебных курсов от **трёхкратной до двадцатикратной величины**. Педагоги категорически не желают просчитывать и нормировать учебную нагрузку своих учеников и строить учебный процесс по принципу *«лучше меньше, да лучше»*. При этом они сознательно игнорируют известный с античных времён дидактический принцип *посильности и доступности* обучения, переключаясь с *гипократовским* медицинским принципом *«Не навреди!»*. Вред учебной перегрузки сказывается не только на успеваемости учащихся, но и на их здоровье: сколько подорванных на всю последующую жизнь детских сердец, испорченных глаз, искривлённых позвоночника и так далее, сколько преждевременно прерванных жизней на совести слишком ретивых спортивных тренеров и наставников молодёжи! Кто это подсчитает, тот ужаснётся беспределу в разработке программ обучения — «стандартов» его содержания.

Содержание обучения в общеобразовательной школе всё ещё не отражает ни дидактических

требований к нему, ни требований жизни: оно построено на однобоком общенаучном максимализме, состоящем в том, что учащихся общеобразовательной школы, как и в старой гимназии, пичкают многочисленными осколками гуманитарных и естественных наук, полностью изолировав от наук прикладных, на которых строится вся продуктивная деятельность человека. Содержание обучения оторвано и от самой продуктивной деятельности, фактически изолировав школу от живой жизни общества. Результаты изоляции налицо: это чеховский флюс наоборот — не «специалист-флюс», а «дилетант-флюс», человек поверхностно и фрагментарно знакомый с науками, но не способный опереться на них, использовать их хоть в каком-то полезном деле.

Не могу удержаться от упоминания о знаменательной беседе с бывшим заместителем министра автомобильной промышленности СССР, генеральным директором фирмы «Москвич», безвременно ушедшим из жизни Валентином Коломниковым в конце 70-х годов прошлого века. Я навел своего однокашника по Московскому автомеханическому институту, который двадцать лет спустя после института стал крупным организатором автомобильной промышленности в стране. Это было в разгар рабочего дня на теперь уже бывшем Московском автозаводе «Москвич» в процессе его обхода новых цехов, построенных французами для производства закупленного у них шасси устаревшей легковушки. Двигателем оставался всё тот же отечественный прожорливый и недолговечный «Москвич-412». Валюты не хватило, как объяснил мне Коломников, для закупки цехов по производству французского двигателя. История, как и с «Запорожцем»: купили у итальянцев шасси Фиата-600, а двигатель затолкали свой, отечественный, с воздушным охлаждением, как у мотоцикла, тем самым создали общее посмешище — худший в мире «горбатый» русский «Фиат».

<sup>1</sup> Беспалько В.П. Теория учебника, М.: Педагогика, 1988. С. 152–155.

Собственно, и первые выпуски нового русско-французского «Москвича» сразу же показали, что в одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань. Слушая о том, как гендиректор «пробивал» сквозь бюрократические дебри контракт с французами и как строительство новых цехов завода лихорадило вместе с лихорадкой в отношениях с французской компартией, я задал естественный, как мне, дилетанту автопрома, казалось, вопрос:

«А зачем было покупать эти старые «консервные банки» за рубежом? Сами не могли что-ли создать отечественный современный легковой автомобиль?» Валентин Коломников переменялся в лице от моего вопроса, видимо, я наступил ему на «больную мозоль». «Пойдём!» — сказал мне и повёл в отдельно стоящее, охраняемое здание конструкторского бюро. На первом этаже в огромном круглом зале стояли десятки сияющих, словно радуга, сошедшая на землю, малолитражных автомобилей, съехавшихся из всех, по-моему, стран мира. Такое разнообразие и богатство я видел впервые в жизни. В восторге от этого великолепия я воскликнул: «Ну вот у тебя образцы — бери, изучай и выдавай отечественную малолитражку!» «Бери и выдавай...», — повторил меня погрузневший институтский товарищ. — Я набрал в это конструкторское бюро одних отличников из разных автомобильных институтов и факультетов... Все они многое вызубрили из теории автомобилестроения, но... ничего не умеют делать. Я «выцыганил» у Косыгина (премьер-министр в то время) валюту, закупил за рубежом это богатство. Но они не могут даже «списать» из готового!» — заключил свой печальный рассказ-показ мой однокашник.

Спустя почти 10 лет после этой встречи, из ворот завода стали выходить вождеденные уродцы — русско-французские «Москвичи», на которых и въехал завод в «перестройку» и «гласность», въехал и тут же умер вслед за его надорвавшимся модернизатором Валентином Коломниковым, не выдержав конкуренции с хлынувшими на российский рынок евро-японо-американскими чудо-«тачками».

Я привёл это далёкое воспоминание по одной простой причине: радители отечественного образования пекутся о нём, не замечая, что и высшее хромало на обе ноги по тем же причинам, что и общее среднее. Анализу этих причин и посвящается статья. Усилю акцент на том, что высшее образование выдавало кадры, которые иначе, как безграмотными неумехами называть нельзя. Об этом мало пишут по той простой причине, что дилетантам-критикам общего образования не по «зубам» проанализировать ещё и качество высшего, поскольку вузовские псевдопрофессора успешно вуалируют печальное положение вещей в «альма-матер» всех членов кадрового корпуса страны.

Зато Никита Хрущёв без высшего образования, но со страстным желанием «догнать и перегнать Америку» понимал, что с такими кадрами сделать ему это никогда не удастся. Вот одно из красноречивых воспоминаний Юрия Хрущёва (внука бывшего лидера страны), иллюстрирующее вполне обоснованное недоверие Никиты Сергеевича к отечественным инженерным кадрам. Где-то на Дальнем Востоке, среди пустынных снегов и морей, на побережье Тихого океана сделал вынужденную посадку американский военный самолёт; да не какой-нибудь узкокрылый и одномоторный разведчик, а сверхсекретная четырёхмоторная «летающая суперкрепость» Б-29 с одиннадцатью членами экипажа на борту. Хрущёв сразу оценил этот «дар небес», и «крепость» вместе с её экипажем исчезла с места приземления, а на все запросы американского правительства следовал ответ: «Не знаем, не видели, сочувствуем...».

В кабинете А. Туполева тем временем под председательством Хрущёва шло экстренное совещание, на котором глава государства, в частности, сказал: «Сделать всё в точности до последнего винтика, и, если узнаю хоть о какой-то вашей модернизации или рационализации, полети-те туда, куда Макар телят не гонял!» Вот как верил Н.С. Хрущёв в отечественный авиационно-технический потенциал!..

Можно привести и другие примеры примитивизма инженерных решений, иллюстрирующих практическую безграмотность дипломированных специалистов. Причиной тому стала огромная пропасть, разделяющая общее среднее и высшее образование. Великий сатирик Аркадий Райкин утверждал: «студентам-первокурсникам говорят в вузе: *«Забудьте, чему вас учили в школе, а молодым инженерам на производстве: «Забудьте, чему вас учили в институте!»* Лучше охарактеризовать фатальный разрыв в системе образования, пожалуй, никому не удалось, но и сделать что-нибудь для их устранения ещё никто из многочисленных функционеров высшего эшелона руководителей образования пока не отважился. Как следствие, стало уже общим местом положение в строительстве, в промышленности, на транспорте, выраженное словами нашего замечательного сатирика Жванецкого: *«Покупаешь вещь, приносишь домой, включаешь — не работает!»*

Не лучше обстоят дела в образовании и за рубежами России, даже в какой-то степени хуже, поскольку примитивно поняты принципы толерантного и политически корректного отношения к ученику почти полностью смяли авторитет учителя в классе и его требования к качеству образования. Не редкость, когда учитель боится входить в класс и тем более чего-то требовать от ученика — могут и побить, больно и безнаказанно. Но это только в школах со специфическим контингентом учащихся, в большинстве же — адекватная материальная база и вековая учительская традиция частично нивелируют ошибки невежд разного уровня и сохраняют у небольшого контингента учащихся достаточный потолок общенаучных учебных достижений, необходимый для успешного овладения специальностью в университетах и колледжах. Во многом — благодаря условиям обучения, которым отечественным студентам остаётся только завидовать.

Надеюсь, что возникли уже типичные для этого контекста вопросы: *кто виноват и что делать?* И ещё — *есть ли надежда на лучшее?*

#### Кто виноват?

Никто не будет спорить с тем, что в Советском Союзе за 70 лет его существования полного

трагизма всё-таки сложилась относительно стабильная (это не значит совершенная) парадигма образования народа в виде конгломерата учебных заведений общего и профессионального обучения. Парадигма время от времени колебалась в ту или иную сторону вместе с «линией партии» и директивами её вождей. Современному научно-педагогическому фундаменту образования существенно мешала сложиться постоянная убыль в ГУЛАГ ведущих психологов, педагогов и просто хороших учителей и профессоров вузов. За первые пять лет ленинского правления и последующие 20 лет сталинского был практически уничтожен сложившийся за столетия российский высокопрофессиональный корпус школьных учителей, вузовских профессоров и методистов-предметников. Нечего и говорить, что за время хрущёвского стремления *«догнать и перегнать»* и брежневского застоя школа не смогла подняться из революционных руин. Выпускники средней школы и вузов не отличались достаточной подготовкой к жизни, несмотря на повторяющиеся кампании по научной организации учебного процесса под пустым лозунгом *«дальнейшего совершенствования»*. Бесплезны были усилия педагогов вызвать устойчивую мотивацию детей к учению путём всепроникающей идеологизации и индокринации воспитания учащихся. Образование народа формально работало, как чёткая и стабильная политика преимств ступеней продвижения учащихся к вершинам мастерства. Но достижению вершин мешали периодические волюнтаристские волны спонтанных «перестроек» и «чисток» научного содержания и методологии обучения, а также остракизмом свободомыслящих учёных безграмотными партийными функционерами.

У меня нет оснований рисовать советскую систему образования в более светлых красках. Я сам являюсь её продуктом и уже более 55 лет активно участвую в научном поиске путей её ревитализации. Некоторые надежды на этом

пути наметились в шестидесятые-семидесятые годы XX века, но с треском рухнули со вступлением страны в *перестройку* и *гласность*. Пробудившись к поиску новых форм и методов после многолетнего застойного табу на эволюцию, образование снова впало в летаргию. Радость открывшейся свободы поиска была преждевременной и скоротечной: развернувшиеся в стране социально-политические страсти и бандитско-грабительское разорение её народного достояния отодвинули школу (и среднюю, и высшую) на периферию общественно-производственной жизни, а её нужды и даже существование на десятилетия фактически вычеркнули. Власть забыла о том, что учителю, профессору вуза, методисту и научно-педагогическому работнику надо платить **достойную** его высокой роли в обществе заработную плату.

Прошло два унылых для школы десятилетия с министерской чехардой в главном штабе образования: один министр-дилетант сменялся другим, и вокруг каждого вертелась своя педагогическая камарилья, творившая анархию в школьной жизни, проталкивая в неё никем не апробированные «инновации», стандарты содержания обучения, *единый государственный экзамен (ЕГЭ)*! А где же учитель, *творящий* содержание обучения и *всесторонне изучающий* своего ученика, прежде чем оценить его успехи и возможности? Учитель превращён в придаток к школе на уровне оператора у станка-автомата, а школа *обесчеловечена*: из неё теперь уже естественным путём за двадцать труднейших лет работы в условиях постоянных «модернизаций», реструктуризаций и житейской нужды и старения ушли квалифицированные кадры старой учительской гвардии — кто куда, а их место заняла «не помнящая родства» молодёжь, скороспелые выпускники педагогических вузов, потерявших за двадцать лет свои знаменитые научные школы педагогического мастерства, без которых и не мыслим педагогический вуз. Нарушилась преемственность поколений вузовских преподавателей — главное условие воспитания Учителя с большой буквы! В последнее десятилетие школу (среднюю

и высшую) добивает сквозная и безнаказанная коррумпированность её кадров: любая оценка, зачёт, любой диплом (даже доктора наук!) — всё продаётся.

Результат двадцатилетнего недалеководного управления образованием проявился, как всегда, отсрочено, и вот уже всем стало ясно, что продуктом образования в настоящее время стало ни к чему не пригодное *невежество и унылая посредственность*. За прошедшие 20 лет невежество и серость обернулись в системе многократно и заполнили практически все вены и артерии государственного организма. Эта закупорка вен, помноженная на сопутствующую ей криминальную коррумпированность, надолго парализовала производственный комплекс страны. И никакими призывами и символическими мерами, направленными на *модернизацию или инновацию*, рухнувший комплекс не вывести из этого паралича<sup>2</sup>.

### Что же делать?

К моему глубокому сожалению, на этот извечный вопрос нет краткого ответа. Придётся *погрузиться в некоторый пласт необычных для традиционного педагогического мышления исходных психолого-педагогических выкладок*. Это поможет получить осознанный ответ на вопрос, ответ, позволяющий приступить к практической работе без присущих прошлому проб и ошибок по модернизации образовательной системы и радикального подъёма качества подготовки учащихся к жизни и деятельности в ней.

**Но где же эти «выкладки», изложенные в систематическом виде от «А» до «Я», усвоение и практическое применение которых позволят вывести школу**

<sup>2</sup> 18 января по телеканалам прошла информация о том, что перестал существовать старейший, с 250-летней историей, стекольный завод из старинного города Гусь-Хрустальный. Квалифицированные стекольщики получили трудовые книжки и ушли в «никуда» (прим. ред.).

из её хронического кризиса? Задайте этот вопрос любому уважаемому вами деятелю образования от учителя начальной школы до профессора любого вуза, и вы не услышите вразумительного ответа. В педагогической науке вот уже пять столетий после легендарного монаха Я.А. Коменского сохраняется совершенно парадоксальная ситуация: *несмотря на Эвересты педагогических публикаций, до сих пор никем не сделаны попытки привести весь этот информационный объём к некоторому общему знаменателю на базе хорошо продуманной и экспериментально выверенной теории.*

После опроса репрезентативного числа респондентов, мы придём к выводу: **нет источника, где бы такие выкладки содержались в систематизированном виде, образуя целостную теорию образования и обучения.** Существуют десятки книг, опубликованных во время существования СССР, а затем и России, под грифом «Учебник для педвузов» под названием «Педагогика». Они представляют собой не что иное, как скучный пересказ житейских представлений об образовании, которые даже введением в педагогическую науку назвать нельзя.

Что же это получается, скажет читатель: нас призывают *«погрузиться в некоторый пласт исходных психолого-педагогических выкладок»*, а такого источника на практике и не существует?<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Такой источник существует: природосообразный подход к обучению школьников, который в последнее двадцатилетие получил достаточно убедительное теоретико-методологическое обоснование и практическое воплощение. Он отражён в следующих работах:

1. В.В. Кумарин. Природосообразная педагогика и реформа школы. М.: Народное образование. 2004.
2. В.В. Кумарин. Среда влияет, природа определяет. НО. 1998. № 7–8.
3. А.М. Кушниц. Природосообразность или педагогический voluntarизм. НО. 1998. № 9–10.
4. А.М. Кушниц. Природосообразная модель обучения иностранному языку. М.: Народное образование. 2011. № 5.
5. В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз. Логика природы. М.: Народное образование. 2003.
6. А.В. Хуторской. Современная дидактика. С-Пб. 2001 г. (Принципы природосообразности).
7. А.В. Хуторской. Принципы человекообразности в образовании. «Профессиональное образование. Столица». 2011. № 5.
8. А.В. Хуторской. Стандарты образования, сообразные человеку. Интернет-журнал «Эйдес» 2011 г. № 5.

К этому перечню относится и монография автора этой статьи «Природосообразная педагогика». М.: Народное образование. 2008 (прим. ред.).

В монографии *«Природосообразная педагогика»* — необходимый объём психолого-педагогических выкладок, **образующих стройную теорию образования и обучения.**

Прошло более трёх лет со времени опубликования монографии, лекций в журнале «Школьные технологии». Пока образовательное сообщество думает, продолжая свою тупиковую педагогическую деятельность, автор продолжает исследовательскую деятельность, подтверждая верность высказанных идей и ошибочность официального курса на модернизацию образования в России<sup>4</sup>.

Из той «кухонной» педагогики, которой заполнены страницы современных «научных» педагогических изданий, вузовские учебники по педагогике и министерские постановления, никакого выхода для современной образовательной системы в сторону её оптимизации нет.

Кто **в первую очередь** заинтересован в различной модернизации народного образования? Конечно, руководители всех уровней управления, начиная с министра образования и далее вниз по иерархии.

В этом заинтересованы все преподаватели педагогики и методики педагогических институтов, институтов повышения квалификации учителей и педагогов профессиональных учебных заведений — профучилищ, техникумов и вузов. И, конечно, все научные работники, исследующие и решающие проблемы образования.

Наконец, в повышении качества работы школы заинтересованы все школьные учителя и преподаватели профессиональных учебных заведений, включая профессоров вузов. Кстати, мой опыт показал, что наиболее восприимчивы

<sup>4</sup> Дополнением к сказанному стали также материалы, опубликованные в журнале «Народное образование» в 2009–2011 годах.

к идеям природосообразной педагогики именно преподаватели вузов.

Целесообразно создать в центре и на местах систему ответственного и критичного изучения идей природосообразной педагогики с обязательным выходом в практическую методологию использования её основных положений в методике обучения и воспитания.

Вооружённые **единой психолого-педагогической методологией** организации и реализации образовательного процесса во всех его формах и на всех уровнях, работники народного образования могут решить системную задачу модернизации образования в стране и выведения её из нынешнего образовательного кризиса. Нынешнее латание Тришкина кафтана образования ветхими нитками бессистемных, а часто, и ошибочных заплат не только бесполезно, но и вредно.

### С чего начинать практическую работу по модернизации образования?

Конечно же, с овладения **системным мышлением**, глубоким осмысливанием и практики модернизации образования. В настоящее время все попытки совершенствования образования изолируют общее образование от профессионального, а внутри профессионального изолируют начальное от среднего и высшее от двух предыдущих. Все виды образования (общего, профессионального — от начального до высшего) существуют в одной системе с *минимальной связью и преемственностью*, практически лишая человека возможности *последовательного восхождения* по естественным, социально обусловленным ступеням своего неуклонного развития личности. Типичное следствие этого — остановка в развитии значительных масс молодёжи, выпавшей по разным причинам из общеобразовательной школы, а также обладателей аттестатов о среднем образовании, оставшихся за бортом вуза, техникума, и труда на производстве из-за игнорирования «непрестиж-

ных» учреждений начального профессионального образования. Кем становятся эти люди с аттестатом в кармане? Социологические исследования не уделяют достаточно внимания их судьбе, но можно с достаточными основаниями предполагать (искусство кино и литература этому помогают), что большинство из них не составляет гордости народа и примера для подражания.

При системном подходе к образованию его следует рассматривать именно как **единую образовательную систему**, на входе в которую толпятся шести-семилетки, а на выходе степенно шествуют высококвалифицированные рабочие, кандидаты и доктора наук. В такой системе нет вынужденных остановок в развитии личности, а каникулярные перемены в учебном процессе рассматриваются исключительно в их оздоровительном аспекте.

Путь совершенствования и развития образования в стране состоит в корректном построении **образовательной системы**, нацеленной на развитие природных *задатков* каждого индивида — учащегося до посильного ему уровня *способностей* к полноценной профессиональной деятельности и адекватному функционированию в системе социальных отношений. **Основной принцип формирования подлинной системы образования человека — это опора на присущее ему от рождения стремление к трудовой деятельности, как исходной основе любого познавательного процесса.** Поэтому *органическое соединение общенаучных и профессиональных знаний с практическими умениями в единой образовательной системе высокой учебно-мотивационной направленности* это то, что выведет **российское образование из его перманентного кризиса.**

**Состав единой системы образования диктуется естественным процессом роста и развития личности**, поэтому она должна быть **линейной «вертикалью»**

**образования»** и скорее всего состоять из генетически обусловленных, взаимосвязанных и взаимодействующих этапов **непрерывного** процесса формирования личности. Эти этапы таковы:

- **Школа детства** (до пяти-шести лет) — феноменологическая ориентация, **просвещение ребёнка** в окружающем его мире; накопление сенсорного опыта путём наблюдения объектов окружающего мира и упражнений по их художественному изображению и словесному описанию. Вальдорфские школы и исследования Ж. Пиаже, Д. Эльконина и др. Психология детей этого возраста — необходимый аспект педагогической компетентности учителя школы детства; в ней дидактические требования ограничиваются феноменологией, уровнем *узнавания* познанных объектов и явлений.

- **Начальная общеобразовательная школа** (до 10–11 лет): феноменологическая **ориентированность** подростка в основах наук, упражнения в материальной деятельности на базе основных видов трудовой деятельности в школьных мастерских; экскурсионное ознакомление с трудовой деятельностью профессионалов на реальном производстве.

- **Школа начального профессионального образования** (учреждений НПО до 13–14 лет, постобраз профучилищ) с *общеобразовательной подготовкой, адекватной по содержанию направленности профессионального образования на ступени качественной теории и первом-втором уровне усвоения; профессиональная компонента образования здесь и далее выполняет роль системообразующего аспекта всей образовательной системы.* Хороший прототип такой школы — современные учебные заведения начального профессионального образования, которые на этапе построения **единой системы образования** кооптируются в её состав.

- **Школа среднего профессионального образования** (учреждения СПО — до 18 лет, постобраз техникума) с *общеобразовательной подготовкой адекватного содержания на ступени качественной теории и первом-втором уровне усвоения.* Существующий ныне обособленный и усечённый канал получения некоего малоопределённого «среднего»

профессионального образования получает своё определённое место в единой системе образования как естественный переходный этап между начальным и высшим профобразованием. Среднее профессиональное при этом не теряет своей профессиональной самостоятельности в структуре народного хозяйства, но получает за счёт адекватной сопряжённости с общенаучной подготовкой необходимую нацеленность и доступность её учащимся к достижению высших уровней профессионального мастерства.

- **Школа высшего профессионального образования** (до 22–23 лет, постобраз доперестроечного вуза) с адекватной общеобразовательной подготовкой на третьей ступени абстракции и втором-третьем уровне усвоения; школа высшего профобразования отличается от существующего ныне традиционного вуза или университета тем, что она получит вместо зашоренного основами наук контингента дилетантов и оторванных от жизни посредственностей, нацеленных на рост и развитие, профессионально подготовленные контингенты энтузиастов и творцов, подготовленных к непрерывному профессиональному и научному росту;

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

В этой системе появляются **объективные, взаимосвязанные и последовательно развивающиеся цели** образования на каждой ступени движения учащегося от входа до выхода из системы. Основу для формулирования целей как общего, так и профессионального образования создают образованием задачи профессионального становления учащегося **как цели личностной жизнедеятельности.** Эти цели становятся точками отсчёта и критериями успеха.

**Структура системы** — линейная с беспрепятственным переходом учащихся по окончании школы низшего уровня в школу следующего уровня, несмотря на уровень достижений учащегося на предшествующей ступени (**доступность и посильность образования**). Учащийся может беспрепятственно выйти из системы на любом этапе образования (**свобода**) и войти в неё вновь (по воле самого ученика) на том же этапе для последующего движения по вертикали. Все контрольные процедуры, связанные с успеваемостью учащихся, проводятся только для сообщения школьникам об их успехах и мотивации учения (**хобби**). Качество же усвоения программ на всех этапах образования определяется адекватными профессиональными пробами и беседами.

**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 освоении общеобразовательных предметов.

**Аттестация выпускников каждой ступени образования** производится Советом школы данной ступени в виде «Рекомендаций»

выпускнику и работодателю о возможности использовать выпускника на предприятиях или в учреждениях производственной или общественной сферы, учитывая намерения выпускника по трудоустройству. Критерии для такой аттестации — текущие успехи или провалы учащегося за годы обучения и никакого Единого государственного экзамена! Школа должна знать своего ученика и отвечать за него и свою аттестацию. Экзаменовывать уместно только никому не известного человека, не имеющего аттестации, например, при его приёме на работу. При приёме в учебное заведение любой ступени — грамотное собеседование в совокупности с объективным тестом определит посильную ступень обучения для каждого поступающего.

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