

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД в системе образования России: на острие проблем

**Виктор Павлович Лукьяненко,**

профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта  
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,  
доктор педагогических наук, e-mail: viktor246@mail.ru

- модернизация образования • компетентностный подход • профессиональная компетентность • универсальные учебные действия • знаниевая парадигма
- квалификационные характеристики • учебно-методическое обеспечение

## Спасёт ли Россию компетентностный подход?

Компетентностный подход триумфально заполняет собой всё образовательное пространство России. Обоснованию его необыкновенной эффективности посвящены уже десятки диссертаций, несчётное количество научных статей.

Казалось бы — вот и хорошо. Наконец-таки найдена панацея, которая позволит поднять наше образование на новый, более высокий качественный уровень. Многие (прежде всего из числа инициаторов масштабной реализации компетентностного подхода в России), видимо, уверены, что дела обстоят именно так. Создаётся впечатление, что и педагогическая общественность, в целом, уже твёрдо уверовала в то, что действительно удалось «ухватить за хвост птицу удачи». Конец сомнениям и мытарствам. Можно полностью отдаваться чувству глубокого удовлетворения и уверенности в том, что найдено именно то, чего так

не хватало последних лет, эдак, 30—40 (в течение которых мы модернизируем наше образование).

Однако, на мой взгляд, имеются очень серьёзные основания, свидетельствующие о том, что так думать и поступать слишком преждевременно и опрометчиво. Прежде всего — это необыкновенное и неестественное единодушие, благодушие, фактическое отсутствие сколько-нибудь серьёзных сомнений, критических взглядов, описания острых проблем и путей их преодоления, то есть всего того, что неизбежно должно сопровождать новое и непростое дело, с которым связаны большие надежды на лучшее. А у нас внедрение компетентностного подхода происходит фактически без сучка и задоринки. И это в стране, в которой десятки лет существовала система образования, опиравшаяся на существенно иные организационные и методологические основания, в стране, где перманентный и фактически безуспешный процесс реформирования образования продолжается уже на протяжении нескольких десятилетий и сопровождается острым ощущением неблагополучия как в педагогической среде, так и в обществе в целом. И этому есть основания. Ведь имеются

множество обстоятельств, позволяющих утверждать, что образование все эти годы если и развивалось, то не благодаря, а вопреки управленческим потугам тех, кто его «модернизирует».

Практически во всех диссертационных исследованиях, посвящённых проблеме внедрения компетентного подхода в российскую действительность, обоснование их актуальности обуславливается необходимостью вступления России в Европейское образовательное пространство и переосмысления, в связи с этим, теоретических подходов и практических решений по качеству подготовки специалистов. При этом непременно демонстрируется в значительной мере конъюнктурно окрашенное и зачастую откровенно декларативное и голословное «заклеймение» традиционной «знаниевой» парадигмы педагогического образования, которая якобы уже давно не отвечает возрастающим требованиям к уровню общеобразовательной и профессиональной подготовки, что и служит главной причиной снижения качества профессиональной подготовленности и эффективности профессиональной деятельности выпускников вузов и, как следствие, снижения их конкурентоспособности на рынке труда.

При этом фактически в качестве панацеи представляется разработка организационно-педагогических условий внедрения компетентно-ориентированного подхода, а в качестве главного результата образования — сформированный комплекс профессиональных компетенций и компетентностей, а не профессиональные знания, умения, и навыки в соответствии с требованиями квалификационных характеристик (КХ) по направлениям и специальностям подготовки (как было прежде). По сути дела, именно эта отличительная черта и предопределяет все организационные, структурные и качественные изменения в системе образования, призванные вывести его на более высокий качественный уровень. И уж коль профессиональным компетенциям уготована столь поистине великая роль, то организаторам и вдохновителям компетентного подхода надо было бы с самого начала значительно серьёзнее позаботиться о проблеме их формулирования, а также определения и обоснования их комплексов по отношению к направлениям профессиональной подготовки. Ведь достаточно простого сравнения таких комплексов с содержанием для того, чтобы в большинстве случаев

сделать вывод не в пользу первых.

На фоне квалификационных характеристик многие компетенции выглядят значительно более декларативными, некоторые — откровенно надуманными, а в целом, значительно менее полезными для организации содержательной практической педагогической деятельности.

А чего стоит факт их существенного и, по сути, произвольного «перетасовывания» при переработках стандартов, а также представление на откуп образовательным учреждениям проблемы определения составов и паспортов компетенций, которые они предполагают формировать в процессе преподавания базовых дисциплин. В результате **созданы условия, когда в разных вузах одного и того же профиля посредством одних и тех же дисциплин формируют разные компетенции или наоборот — посредством разных дисциплин — одни и те же, но существенно отличающиеся своими «паспортными» характеристиками.**

На мой взгляд, уже одно это само по себе вполне может трактоваться не только как не серьёзное, но и как безответственное отношение к этой важнейшей проблеме со стороны тех, кто пытается управлять реализацией компетентного подхода. Ведь трудно даже представить всё возможное многообразие в понимании содержательной сути того самого главного, что надо формировать, не говоря уже о том, как это делать.

В связи с этим необходимо напомнить, что речь идёт о положениях, которые обязаны не расходиться в объективно существующей, принципиальной основе! Вместе с тем пестрота представлений по поводу этих положений у людей, обладающих разным опытом, уровнем профессионализма (и той же компетентности) просто не может не выйти за допустимые рамки. Как же можно сознательно допускать возможность такого произвола?!

Для лучшего понимания сути дела обратим внимание ещё на одно важное

обстоятельство. Практически во всех диссертациях и статьях, посвящённых обоснованию необыкновенных свойств компетентностного подхода, декларируется его якобы неоспоримое преимущество, которое заключается в том, что в процессе его реализации формируются не «пресловутые» ЗУНы (знания, умения, и навыки), к которым при этом демонстрируется откровенно снисходительно-пренебрежительное отношение, а компетенции, представляющие собой своеобразный сплав интеллектуальной, мотивационно-ценностной и духовной составляющих профессиональной подготовки.

Во-первых, в квалификационных характеристиках специалистов, наряду с профессиональными знаниями умениями и навыками, обязательно указывались профессионально значимые личностные качества. Во-вторых, без ЗУНов, как бы кто-то ни пыжился, сформировать компетенции невозможно.

Для видения перспектив их формирования в сегодняшней реальной действительности необходимо обратить внимание на одно весьма важное обстоятельство — это низкий уровень мотивации к учению. По этому поводу существует множество данных, о которых заинтересованному читателю наверняка хорошо известно. Поэтому сошлюсь лишь на обобщающее суждение бывшего министра образования А.А. Фурсенко, который в одном из выступлений по телевидению с глубоким сожалением вынужден был констатировать, что в вузах не более 20% студентов искренне заинтересованы в учёбе и получении качественного образования, вследствие чего уровень получаемых знаний оставляет желать много лучшего.

На таком фоне, естественно, возникают серьёзные сомнения в успешности процесса, который изначально оказывается лишённым самых главных составляющих — прочных профессиональных знаний и мотивационно-ценностных ориентаций, без которых, по мнению самих же разработчиков этого подхода, об успешном формировании каких

бы то ни было компетенций не может быть и речи. В таких условиях компетенции, если и формируются, то лишь в надуманном, «виртуальном» образовательном пространстве, но не в сознании и душах обучаемых.

Эти и подобные им, видимые даже «невооружённым глазом» факты. В немалой степени к этому вынудило и ознакомление с материалами, свидетельствующими о непомерном усердии некоторой части особенно ретивых сторонников компетентностного подхода, уже успевших подготовить множество методических рекомендаций по реализации его основных положений и требований, попытки претворения в жизнь которых в практической деятельности (в форме учебно-методического обеспечения) дают право не только усомниться в их целесообразности, но и зачастую свидетельствуют о противоречии здравому смыслу.

Обоснование справедливости столь жёсткого суждения представляется логичным и наиболее целесообразным начать на примерах анализа учебно-методического обеспечения начальной ступени образования и самого простого (по мнению большинства) по содержательной сути предмета — «Физическая культура».

#### **Бугафория компетенций в работе преподавателя и учителя**

Чтобы не выглядеть голословным по поводу соотношения со здравым смыслом, сошлюсь лишь на один из множества примеров *Календарно-тематического планирования*, с которым мне «посчастливилось» познакомиться<sup>1</sup> (на I четверть, во 2-ом классе — 27 часов, составленного в полном соответствии с требованиями и методическими рекомендациями).

<sup>1</sup> Физическая культура. 2 класс: система уроков по учебнику А.П. Матвеева / авт.-сост. А.Ю. Патрикеев. — Волгоград: Учитель, 2012.

Прежде всего поражают масштабы документа, который размещён на 99 страницах, с размером шрифта — 10–12 и одинарным интервалом! Если представить его с нормальными для прочтения и пользования размерами шрифта — 14 и интервалом 1,5, то он увеличится ещё почти вдвое. А теперь представим, что перед нами материал не на одну, а на все четыре четверти. Это уже около 1000 страниц. Ну что? Разве не впечатляет?! А когда задумываешься о том, что это «планирование» только на одну параллель классов, которых у учителя может быть две, три, и более — эмоции зашкаливают! А ведь мы ещё не касались главного — содержательной сути документа.

Так, при описании каждого раздела, например, «Педагогическая система урочной деятельности», необходимо указать каждое учебное задание (в нашем случае их общее число более 100) и раскрыть около десятка качественных сторон его проведения. Чтобы не сильно утомлять читателя, представлю только их перечень.

Например, по теме: «Перекаты. Кувырок вперёд» помимо типа урока, календарных сроков его проведения, элементов содержания (дидактические единицы на основе общеобразовательного стандарта), педагогических средств его реализации необходимо указать: вид педагогической деятельности и дидактическую модель педагогического процесса; ведущую деятельность, осваиваемую в системе занятости на уроке; формы организации взаимодействия на уроке; планируемые образовательные результаты, в том числе: компетенции, объём освоения и уровень владения ими (!), указать компоненты культурно-компетентного опыта / приобретённую компетентность (!); а также сформированные УУД (универсальные учебные действия), среди которых надо выделить: *регулятивные, личностные, логические, коммуникативные, познавательные*. При этом надо иметь в виду, что каждая из этих групп УУД, в свою очередь, состоит почти из десятка разновидностей. Например, познавательные УУД включают в себя общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. И это ещё не всё. К примеру, общеучебные действия подразделяются ещё на добрый десяток своих разновидностей.

Впечатляет?! А ведь мы и теперь до сути так и не дошли. Это только названия тех пунктов,

которые надо раскрыть. При этом, планируя каждый урок, учитель должен описать, как он будет формировать такие характеристики деятельности учащихся, как: *взаимодействовать, выбирать, выделять, выполнять, демонстрировать, использовать, моделировать, называть, находить, обновлять, общаться, объяснять, описывать, определять, одеваться, передвигаться, подготавливать, раскрывать, рассказывать, распределяться, различать, регулировать, составлять, характеризовать*.

И вот когда читаешь то, что приходится писать учителю при выполнении этих требований и рекомендаций, проявляется вся палитра впечатлений и образность суждений о тех, кто вынуждает его этим заниматься.

Возникающие эмоции и впечатления становятся ещё более понятными и оправданными, если иметь в виду то, что среди итоговых результатов, по которым оценивается освоение программного материала по предмету «Физическая культура» (т.е. начального освоения кувырков, прыжков, метаний), упоминаются и такие, как: «...сформированность российской гражданской идентичности...; «..мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики», «...умение определять назначение и функции различных социальных институтов, ориентироваться в социально-политических и экономических событиях, оценивать их последствия» и т.п.<sup>2</sup> (см. любую из примерных программ по отдельным предметам).

На мой взгляд, всё это выглядит, по меньшей мере, странно, а если называть вещи своими именами — очень похоже на абсурд. Зачем прогнозируемые

<sup>2</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2012. — 223 с.

результаты всей системы образовательно-воспитательных воздействий в обществе приписывать учебному предмету «Физическая культура», причём на уровне начального образования в этой сфере?! Мало того, что это совершенно невыполнимо и бесполезно, но и «наводит тень на плетень», ещё более затрудняя учителю понимание и решение и без того не простых задач.

Однако проблемы этим, опять-таки, не исчерпываются. Всё это всего лишь начало. Кроме уже представленной формы учебно-методического обеспечения учитель должен разработать *Рабочую программу дисциплины*, представляющую собой ещё более значимый и не менее масштабный документ, чем календарно-тематическое планирование, а также *Технологические карты* для каждого урока физической культуры. Каждая из этих карт, составленная в соответствии с методическими рекомендациями по их разработке, представляет собой документ не менее чем из десятка страниц. Нетрудно представить, сколько это ещё страниц писанины, если в неделю у большинства учителей физической культуры около 30-ти уроков, а за год — около двух тысяч! Ну, разве это не абсурд?! И это, опять-таки, всего лишь чисто внешняя, количественная, формальная сторона проблемы. А ведь самое-то главное — качество содержания всех этих документов и та польза, которую они должны принести качеству образования по предмету.

Все эти сложности значительно увеличиваются, когда речь заходит о реализации компетентностного подхода на уровне высшего образования. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно обратить внимание хотя бы на рекомендуемые шаблоны тех форм, которые требуется соблюдать при разработке учебных программ, паспортов компетенций, фондов оценочных средств (ФОСов) и учебно-методических пособий. При этом весьма показательным является то, что зачастую описание одних только ФОСов по объёму оказывается большим, чем сама учебная программа по предмету. И это на фоне того вполне очевидного обстоятельства, что **подавляюще**

**большинство учителей, преподавателей вузов и без всего этого могут достаточно точно оценить уровень подготовленности подопечных**, о чём свидетельствует педагогическая практика на протяжении многих поколений. Попытки же использовать всю эту бутафорскую писанину на практике неизбежно крайне затрудняют эту процедуру, не повышая её объективность, а, зачастую, «уводя» от понимания и внутреннего ощущения сути дела.

Одним из примеров очевидной абсурдности сложившейся ситуации может служить предписываемая регламентирующими документами Минобрнауки процедура выведения оценки на государственной итоговой аттестации (ГИА) в вузах.

Для её проведения должны быть разработаны учебно-методические комплексы, которые включают, помимо программы ГИА, программу государственного экзамена и методические рекомендации по выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР), а также фонд оценочных средств (ФОС) для проведения государственной итоговой аттестации и методические рекомендации членам комиссий по участию в итоговой аттестации.

В соответствии с этими документами, при оценке ответа выпускника на государственном экзамене или защите выпускной квалификационной работы необходимо учесть каждым из членов комиссии (общей численностью не менее пяти человек) уровень сформированности каждой из компетенций (общей численностью, как правило, около трёх десятков). Это должно быть сделано по особой форме оценки и специально разработанным критериям (как правило, около десятка). При этом каждый член государственной экзаменационной комиссии должен оценить уровень сформированности каждой компетенции по каждому из десятка критериев и вывести их среднее значение. Затем должна быть составлена специальная таблица «Распределение оценок членов ГЭК по компетенциям для определения общего



уровня сформированности требуемых компетенций при сдаче государственного экзамена», в которую вносятся результаты оценивания каждого из членов ГЭК и затем рассчитывается среднее значение уровня сформированности каждой компетенции по каждому из десятка критериев.

Как можно видеть, весьма затруднительно подобную процедуру даже толково описать, не говоря уже о том, чтобы с толком применить. Ведь одна только мысль о необходимости объективно оценить уровень сформированности десятков компетенций по десяткам критериев может сбить с толку любого даже самого опытного экзаменатора. Бывает жутко смотреть на ещё не заполненные формы учёта такой оценочной деятельности, не говоря уже о том, как они выглядят после их заполнения.

**А самое главное — кому всё это нужно?! Зачем вся эта бутафорская сверхзаформализованная бестолковщина? Ведь каждый из членов ГЭК, являясь опытным преподавателем, может практически со стопроцентной объективностью оценить качество подготовки выпускника, причём, не прячась за цифры, не путаясь в них, а с учётом характера выпускника, его отношения к учёбе, уровня заинтересованности в профессиональной деятельности, которые познаются не на экзамене, а в процессе непосредственных контактов в течение всей многолетней совместной учебной деятельности, значимость которых невозможно переоценить, а уж, тем более, невозможно выразить никакими цифрами.**

При этом весьма огорчает тот факт, что вся эта суета вокруг «живого» учебного процесса и оценивания его результатов отнимает массу времени и сил, нехватка которых уже ощущается педагогами буквально физически. Всё больше учителей и преподавателей вузов (особенно наиболее ответственных и дисциплинированных) ощущают нехватку времени для самого главного в деятельности — качественной реализации практической педагогической деятельности и реальной (а не бутафорской) подготовки к ней. И совсем не случайным является высказывание по этому поводу, прозвучавшее из уст одного из победителей конкурса «Учитель года» (2013 г.) на встрече с ними Президента России В.В. Путина, в котором он по-

просил президента помочь избавиться о бумаготворчества, буквально удушающего реальный педагогический процесс. Жаль только, что Владимир Владимирович, по-видимому, воспринял это как нечто относящееся к юмору. На самом же деле уже давно не до шуток.

На бумаготворчестве (замешанном, к тому же, на бездушном формализме) буквально «заиклена» вся система образования. Оно уже действительно не только не способствует, но уже очень сильно мешает живому делу. В качестве отрезвляющего воздействия могло бы послужить и осознание становящегося всё более очевидным факта, свидетельствующего о том, что три-четыре десятка лет назад качество образования было заметно выше, а количество бумаг, которые вынужден был создавать педагог в процессе своей деятельности, на несколько порядков(!) меньше.

Уверен, многим учителям и преподавателям вузов очень хотелось бы посмотреть в глаза тех, кто всё это организует, понять, что ими движет. Неужели они не понимают того, что всё спланированное таким образом не будет иметь практически никакого отношения к реальному учебному процессу? Что вся эта масса сил и времени затрачивается не во благо ему, не ради повышения качества деятельности (своей и подопечных), а исключительно только ради того, чтобы угодить проверяющему, чиновнику от образования? Неужели организаторы всего этого действия не понимают, что все эти бесполезно потраченные силы могли бы быть направлены на действительно полезную деятельность, а также то, что тем самым наносится прямой вред «живому», реальному учебно-воспитательному процессу?

При этом нетрудно представить эмоциональное состояние преподавательского корпуса, отношение к тем, кто ими, таким образом, управляет (а скорее — понукает). А ведь при этом надо ещё сохранить работоспособное душевное состояние,

физические и духовные возможности для того, чтобы полностью отдаваться своему любимому делу, находить силы и время для того, что действительно полезно, и что настоящий педагог старается делать без всякого попуска и принуждения **всегда**.

### **Технократизация, или Откуда возникают перегрузки учителя?**

Настало время со всей определённой заявить о необходимости прекращения пагубной практики, приводящей к неоправданным перегрузкам педагогов ненужной не им, не их подопечным, но весьма трудоёмкой работой по созданию учебно-методического обеспечения, которое практически невозможно реализовать из-за надуманности схем, превращающих педагогов в заложников тяжёлой и бесполезной работы.

Всё более становится очевидной ситуация, свидетельствующая о том, что планирование, учебно-методическое обеспечение, отчётность и реальный учебный процесс существуют в неких параллельных и почти не соприкасающихся мирах.

Это особенно огорчает на фоне нешуточной жёсткости, демонстрируемой чиновниками от образования при контроле за выполнением учителями и преподавателями формальных требований при разработке ими планов и другого учебно-методического обеспечения по реализации компетентного подхода. Примером может служить предъявление жёстких требований к разработке тех же ФОСов для контроля за формированием компетенций, и УУД, которые должны позволить определить уровень их сформированности в результате преподавания той или иной дисциплины, прохождения отдельных разделов, тем, проведения каждого отдельного занятия, и даже — отдельного задания!

Вся несостоятельность и даже абсурдность подобных требований становятся очевидными уже при обращении к элементарной логике

и здравому смыслу, в соответствии с которыми (если относиться к делу действительно серьёзно) о подлинной сформированности комплексов УУД, а в особенности, той или иной компетенции и компетентности в целом, можно судить по результатам весьма сложно организованной и очень не просто диагностируемой практической жизнедеятельности человека, порой проявляемой далеко не очевидно и в весьма долгосрочной перспективе.

При этом особенно неоправданно самоуверенными, неуклюжими и неуместными выглядят попытки представить дело так, что нет ничего сложного в точном измерении того, что измерить на самом деле крайне сложно, а зачастую, вообще невозможно и, что очень важно подчеркнуть — вовсе нецелесообразно измерять (по крайней мере, таким образом, как это пытаются делать).

*Ведь самым главным* в проявлении того или иного уровня сформированности профессиональной компетентности становятся выраженность и направленность осознанных *мотивов, потребностей, ценностных ориентаций*. Весь вопрос заключается в том, что их достаточно точное измерение и оценка представляют собой крайнюю сложность, а нередко вообще не представляется возможными, так как их структура эмпирически не наблюдается и потому труднодоступна для непосредственной декомпозиции<sup>3</sup>.

Именно поэтому в процессе формирования духовных свойств личности реализация подобных попыток крайне проблематична, а зачастую выглядит, как абсурд, что является следствием в лучшем случае весьма поверхностных представлений о проблеме, а в худшем — результатом воинствующей (напористой) педагогической невежественности, серости, дилетантизма.

<sup>3</sup> Чичикин В.Т. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук. — М., 1995. — 33 с.

Более полное обоснование столь жёсткого суждения будет дано во второй (методологической) части статьи. А здесь для лучшего понимания сути проблемы, а также того, насколько попытки использования технологий такого измерения, оценивания и управления вообще возможны и целесообразны, будет уместно сравнение с управлением процессом зрения.

Как известно, его двигательную активность обеспечивают 24 работающих попарно мышцы. Все эти мышцы осуществляют работу в тончайшем взаимном согласовании с раннего утра и до позднего вечера, причём совершенно бессознательно и в большинстве произвольно. Нетрудно себе представить, что если даже гипотетически управление этими двумя дюжинами мышц (осуществляющих всевозможные согласования поворотов глаз, управление хрусталиком, расширение и сужение зрачков, наведение глаз на фокус) стало бы возможным, то потребовало бы столько труда, что лишило бы человека возможности произвольного управления чем-либо другим, посеяло бы хаос в управлении всеми функциями организма в целом. Нечто подобное и происходит в попытках реализации измерительно-контролирующих функций в практике внедрения компетентностного подхода в образовательное пространство России.

Некоторые наверняка назовут сравнение с управлением мышечным аппаратом неудачным. А зря. Ведь речь идёт о попытках внедрения детализированного, по сути тотального контроля результатов образовательно-познавательной деятельности и формирования духовной сферы (мотивационно-ценностной ориентаций, гражданственности, толерантности). Но если мы знаем, что это принципиально невозможно даже при управлении мышечной активностью, почему мы позволяем себе быть столь самоуверенными при управлении формированием интеллекта и духовности?! Ведь здесь всё неизмеримо сложнее, непостижимо многообразней, индивидуальнее и интимно окрашенней. Если это хоть в какой-то (мизерной) степени и возможно на самом деле, то только в самых примитивных формах, реализация которых потребовала бы невероятных усилий. Нечто подобное мы и видим в приведённых выше примерах разработки учебно-методического обеспечения для реализации такого подхода, когда, не дойдя даже до анализа их содержательной сути,

становится очевидной неприемлемость траты времени и сил на соответствие только формальным признакам.

Из приведённых примеров видно, что мы ещё и близко не подошли к анализу содержательной сути, для раскрытия которой учителей вынуждают выворачивать себе мозги наизнанку придумыванием того, каким же способом они будут контролировать степень сформированности гражданственности и толерантности на материале: «Перекаты и кувырок вперёд».

Казалось бы, абсурд, да и только!

А ведь чиновники от образования всё же добились своего. Учителя уже «фиксируют» уровень их сформированности и в результате проведения каждого отдельного урока, и даже — каждого отдельного задания (и уровень гражданственности, и толерантности, и российской гражданской идентичности, и мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики). А куда деваться? Ведь в противном случае их могут обвинить в невыполнении Госстандарта. Вот только вряд ли от этого можно ожидать хоть какого бы то ни было прока (реальной пользы) для образования и общества в целом.

Это происходит потому, что, во-первых, это не так уж далеко от того, что происходит на самом деле в практике создания документов планирования и учебно-методического обеспечения по всем предметам, а не только по физической культуре. А во-вторых, это позволяет с большей очевидностью представить всю неблагоприятную суть проблемы, связанную с попытками внедрения откровенно технократического (в его худшем проявлении) подхода к решению сложнейших проблем образования в России, а также очевидную неприемлемость откровенной технократизации образования, доведённой до абсурда. Подобный технократический формализм если где-то и пригоден, но только не в образовании и не в педагогике в целом. **НО**