

МИФЫ И ЛЕГЕНДЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ИЛИ ГДЕ ЖИВУТ ПИНГВИНЫ

Ламздорф-Игнатенко Андрей Сергеевич

*ген. директор Научно-производственная компания «Дидактика»;
победитель московского этапа конкурса «Учитель года – 96»;*

учитель - методист, учитель высшей категории;

чл. коллегии журнала «Вестник образования России»;

рук. рубрики «Образовательная среда»;

*Президент ассоциации отечественных производителей
учебного оборудования «Консорциум Образовательная Среда»*

*чл. совета директоров Межгосударственной ассоциации
разработчиков и производителей учебной техники (МАРПУТ)*

эл. адрес: andignatenko@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы внедрения в систему образования научно не обоснованных понятий и терминов, их воздействие на образовательную среду. Выявлен феномен деформации образовательной среды в результате перевода средств обучения в категории целей и задач, а принципов обучения в компоненты среды. Произведен анализ последствий смещения педагогического целеполагания и перенос педагогического усилия на достижение второстепенных внешних результатов. Представлен сравнительный анализ методологического соответствия и научной обоснованности использования и применения ряда понятий и терминов. Выявлено несоответствие декларируемых целей и задач, избранным формам и видам обучения.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; образовательная среда; средства обучения; интерактивность; натурный эксперимент; содержание образования; технология образования; стратегия образования; компетенция; компетентность; инновация; инновационный продукт; конвергенция; дивергенция; предметная область; межпредметные связи; межпредметное знание; метапредметные результаты.

ANNOTATION

to the article: Myths and Legends of Education

author: Andrey Lamsdorff-Ignatenko

The article is dedicated to the problems of implementation of scientifically ungrounded concepts and terms in the system of education, their impact on the educational environment. There was identified a phenomenon of deformation of the educational environment due to transferring learning tools into the categories of aims and tasks, and transferring principles of teaching into the environment components. The consequences of displacement of pedagogical goal setting have been analysed as well as the transference of pedagogical effort on achieving secondary results. There has been submitted a comparing analysis of methodological compliance and scientific validity of using and applying a number of concepts and terms. A disparity between the declared aims and tasks and the chosen forms and types of education have been detected.

Key words: presentation, informational-educational environment, educational environment, learning tools, interactivity, natural experiments, education contents, education technology education strategy, competence, competency, innovation, innovative product, convergence, divergence, subject field, interdisciplinary connections, interdisciplinary knowledge, interdisciplinary results.

(Статья опубликована в Сборнике научных работ МГУ им. М.В. Ломоносова №1 2016г.)

— Гавриил, где вы были намедни?
— Я к обедне ходил, Даниил.
— Гавриил, что за жалкие бредни?
— Даниил, но я правда ходил.
— Гавриил, да, но где вы сегодня?
— Я сегодня у сводни гощу.
— Как же так, Габриэль:
То вы в храм, то в бордель.
— Я ищу, Даниэль, я ищу.
Ю. Ким

Реформа отечественного образования длится уже более двадцати лет. Много ли это для реформы? Полагаю, что более чем, во всяком случае, это уже точно тот срок, который позволяет либо спросить о результатах, либо серьезно задуматься о логичном свертывании проекта, именуемого "реформой". Ведь в случае успехов, которые просто обязаны проявиться за такой срок, уже пора бы осыпать победителей лавровыми венками, а при наличии отрицательного результата, более пристально взглянуть реформаторам в глаза и вежливо, но настоятельно попросить покинуть арену действий и, видимо, более внимательно прислушаться к тому, что говорили и продолжают говорить оппоненты.

Итак, чего же мы добились по ее итогам? Наши дети за этот период стали лучше считать, писать, мыслить? Увы, они стали делать все это откровенно и многократно хуже... Благодаря реформе высшей школы мы получили более квалифицированного учителя? И опять - увы и увы... Предметный, методический, дидактический, и, что очень показательно, общеобразовательный уровень учителей катастрофически падает. С нас, наверное, потребуют доказательств? Они таки есть.

1. Пару лет назад автор этих строк обратился к декану своего вуза (в котором учился сам и впоследствии читал спецкурс) с просьбой дать пятикурсников для отбора на работу. В итоге я не смог взять ни одного. При этом смею предположить, что мне были рекомендованы далеко не самые худшие. Основной причиной фиаско претендентов была их тотальная безграмотность, косноязычие и неспособность сформировать объемную картину трудового процесса. И это выпускники геофака педвуза. Должен отметить, что таких попыток было несколько, и все они оказались неудачными.

2. По роду своей деятельности я веду весьма обширную переписку с образовательными учреждениями всех регионов страны и могу документально показать, насколько упала грамотность работников школ. Сегодня мне пишут и про "ГИАграфические" карты, "большие пАлитические глобусы", хотят

получить ответ "в тИчениИ" определенного срока и т.д. и т.п. О знаках препинания я уже и не говорю - это давно стало непозволительной роскошью. А по телефону, у нас в каждом третьем случае спрашивают "ауд-И-торные" (ударение на "И" - прим. авт.) доски. Мы конечно честно объясняем, что доски для аудиторов еще не изобретены, но общей картины это не меняет. При этом должен отметить, что подобная "грамотность" встречается в основном именно у молодых учителей (образца нашей реформы).

3. В этом году меня пригласили в состав жюри финала Всероссийского конкурса "Педагогический дебют". Впечатление, мягко говоря, сформировалось сложное. С одной стороны, все конкурсанты замечательные! И "искорка" в глазах есть, и огромное желание работать. Но это не помешало одной конкурсантке предложить ученикам "пол-О-жить" карандаши, другой "покласть" ручки. Еще одна преподавала "дву-Х-дольные" системы (в конспекте урока тоже и везде "дву-Х-дольные", правда, вместе с полутора десятками других, кричащих, грамматических и методических ошибок). Четвертая, давая тему «Цветоведение» (курс ИЗО), нанеся натуральные краски на лист, спроецировала изображение через документ-камеру и проектор на экран. В результате, вместо натуральных цветов, ученики получили тусклую искаженную версию. На вопрос "Зачем?" конкурсантка ответила, что должна была показать использование и владение новыми цифровыми технологиями. На вопрос, кому должна, и почему цифровые технологии вдруг оказались важнее натурального объекта, дающего целостное представление о предмете изучения, она ответить не смогла. Ну, а вопрос о том, почему принцип выведения изображения объекта через камеру на экран, спустя более ста лет с момента изобретения, остается "*НОВЫМ*", я задавать не стал... Апофеозом было задание, которое дала учащимся девушка - литератор... На открытом уроке она задала учащимся тестовое задание: «Определить фамилию писателя, по четырем определяющим словам: "Россия, Кремль, природа, Путин"». Надо сказать, что члены жюри, решая эту головоломку, "зависли" надолго. Однако

"правильный" ответ превзошел самые кошмарные ожидания - им оказался бедолага Пришвин...

В еще большее уныние меня повергла защита конкурсантами проекта "Мои педагогические воззрения". Ни один из конкурсантов, во всяком случае, из тех, кого видел я, во время своей защиты, почему-то переименованной в "презентацию", не смог оторваться от бумажки. Но все они исправно читали по бумажкам и показывали на экранах дословное содержимое тех самых бумажек. А ведь еще десять лет назад, с подобной подготовкой, я не допустил бы до "защиты" реферата даже десятиклассника. И не будем забывать о том, что речь-то идет не о рядовых студентах и не о неудавшихся молодых учителях! Речь идет о победителях региональных конкурсов, которых готовили к финалу региональные методические службы... Правды ради, я конечно должен сказать о том, что на конкурсе были и замечательные ребята, но увы, не много...

4. Однако тенденция к торжеству всеобщей безграмотности формируется не "снизу". Для этого явно должны быть "тренды" с верхов. И таки нашим молодым учителям есть с кого брать пример! Полгода назад мы получили один презабавный документ из Минобрнауки РФ (отправитель: помощник заместителя министра В.Ш. Каганова - Н.С. Пшеницина). У документа есть аннотация: *"Направляю Вам комментарии к разъяснениям, которые были подготовлены департаментом"*. И я не буду сейчас касаться убожества оформления документа, ущербности суждений и кощунственности выводов - я вернусь к ним ниже, пока я приведу лишь несколько цитат из документа: *"мудьтмедийный проектор"*, *"стериометрии"*, *"определитеоей"*, *"устройсте"*, *"инетрактивную доску"*, *"заземленными розщетками"*, *"безлпасности"*, *"сборник осадков"* (В процессе изучения курса географии пришло время "собирать" осадки? Видимо имелся ввиду осадкомер (плювиограф), который *не собирает, а измеряет...* - прим. авт.), *"...по темам курсов химии и биологии для 5-9 классов"* (В 5-7-х классах нет предметной

области «химия», а в 5-м нет биологии... "Тем курсов" одновременно по химии и биологии не бывает - это разные предметные области... - прим. авт.), *"реактивы из комплектации кабинета химии убрать, т.к. это расходники"* (Вот так, просто и незатейливо - предмет изучения нивелируется до "расходников" - прим. авт.), *"Необходимо применять цифровые и компьютерные технологии"* (именно через "и", т.к. убеждены в том, что это совсем разные вещи... - прим. авт.).

Впечатляет? Ужасает? Наверное, да. Но ведь все это, как патологическая безграмотность, так и кричащее бескультурье, взяты из официального документа Минобрнауки. Сам факт направления подобного документа представителям профессионального сообщества говорит как об одном, так и о другом...

Общение с управленческим корпусом оставляет еще более гнетущее впечатление - его представители вообще ничего не знают и, не очень-то хотят знать. О способности к сомнению речи, как мы понимаем, не идет в принципе. Как-то в период проведения одной региональной конференции мое выступление прервал один районный руководитель. Нимало не сомневаясь, глядя поверх наших голов и презрительно, как ему видимо казалось, отвесив нижнюю губу, он безапелляционно заявил: "Ну что вы нам тут морочите головы методиками, дидактиками и какими-то натурными экспериментами! Вот куплю компьютеры, поставлю в классы, посажу детей и все все будут знать!". Забавно? Увы, уже нет. Полгода назад, то же самое и с тем же пафосом, нам повторила начальник одного из отделов департамента общего образования Минобрнауки РФ. Только теперь, в качестве панацеи, перед учениками планируется положить электронные учебники. Дело, кстати, было при заместителе министра В.Ш.Каганове, и он был полностью согласен с тезисом своей подчиненной.

5. Мой замечательный юный племянник за шесть лет обучения в школе (гордо именуемой гимназией), не выучил наизусть ни одного

стихотворения. Он не доказал у доски ни одной теоремы. Те сочинения, которые ему задают, настолько примитивны, что назвать их сочинениями более чем затруднительно. Так сможет ли он впоследствии защитить реферат по краткому конспекту? Безусловно, нет! Он будет приставкой к заготовленному и выправленному цифровым редактором тексту и не более чем участником некоей "презентации". Да и деваться ему, как и подавляющему большинству наших детей, уже некуда. Ведь грамотность как критерий оценки вновь введенных "выпускных" сочинений перемещена в категорию необязательных... И это закономерно, т.к. при возвращении этому критерию статуса основного, аттестаты и дипломы раздавать будет уже некому.

Полагаю, что приведенные выше примеры уже позволяют нам сделать вывод о том, что под "мудрым" и "высоконаучным" руководством авторов и проводников реформы, в головах наших детей и уже существенной части учителей (равно как и иных молодых специалистов) сформирован устойчивый дефицит системных знаний, умений и навыков, не позволяющий формировать последовательный понятийный аппарат, устанавливать межпредметные связи, формировать, накапливать и использовать межпредметные знания. Все это происходит как в результате разрушения системы построения последовательного педагогического целеполагания, так и, наверное, в самую первую очередь, катастрофического уменьшения доли устной и письменной речи в процессе изучения общеобразовательных предметов. Ведь процесс мышления, говорения и письма основан на речи. Мысль становится мыслью и для себя и для других исключительно через устное и письменное слово. Т.е. не дадим слова, не сформируем условия для его развития - не получим ни математиков, ни физиков, да и "лириков", конечно, тоже.

Так откуда в нашу школу вошла вся эта белиберда? Как она сумела пробраться и тихо, незаметно ввести в состояние коллапса методику, дидактику, да и сам здравый смысл?

А произошло все это до банальности просто. Сначала нам постепенно стали подсовывать ложные понятия - те самые псевдонаучные химеры, а далее сменили целеполагания.

Одними из первых химер стали так называемые "презентации". Новое словечко, как теперь принято говорить, "прикалывало", давало ощущение "продвинутости" и даже "инновационности". Презентеров хвалили, продвигали и всячески поощряли. Однако давайте посмотрим на термин с понятийной точки зрения. Презентация - *(от лат. praesentatio представление, предъявление)* 1) официальное представление вновь созданного предприятия, фирмы, проекта, продукции, товара кругу приглашенных лиц; 2) предъявление переводного векселя лицу, обязанному по нему осуществить... *(экономический словарь)*.

Тогда почему, в каких целях и на каком основании некая "презентация" выдавила из учебного процесса лекции, практики, лабораторные работы, коллоквиумы, сообщения, доклады, рефераты и так далее? А ведь каждая их данных форм учебного действия обладает своим четко определенным набором научных критериев оценки и форм подачи материала. А каким набором критериев обладает презентация? Да и в чем ее новизна, если почти четыреста лет назад был сформулирован основополагающий дидактический принцип - наглядность?! Смысловое содержание понятия "презентация" заключается в предложении чего-либо. Но формирование знания не ограничивается только предложением. Как-то я наблюдал "презентацию" на тему «Определение географической долготы и широты». Беда была в том, что изучение основывалось на понятии "длина дуги", которое шестиклассник не может усвоить. Ведь длина дуги изучается только в конце 7-го класса! Нарисовано все было красиво, только вот одна "мелочь" сильно "удивила" - в

полушариях было не 180, а только 150 градусов... Таким образом, с точки зрения методики и научной ценности, данная "презентация" выглядела не просто сомнительно, а ужасающе. И в конце концов, а на черта нужна эта презентация, если самым продуктивным методом изучения этой темы был и будет практикум с глобусами на столах, и начиная не с длины дуги, а через нахождение места по числам рядов и мест в них?

В итоге сегодня мы сами стали участниками процесса культивации условий и форм, позволяющих безграмотному учителю, в погоне за псевдоновизной, "чеканить" свою псевдонаучную "монету" в угоду весьма призрачным ценностям. Так что же это за "ценности", ради которых разрушаются академические и методические подходы, нормы и данности? Давайте вспомним, под каким "соусом" эти самые презентации были внедрены в учебный процесс. Нам вдруг усердно стали промывать мозги о том, что презентации стали возможны благодаря использованию ИКТ-технологий (то же: цифровых, новых, современных, компьютерных, мультимедийных и так далее). Т.е. учебная информация, пропущенная через средства ИКТ, и есть презентация... Следовательно, вся ценность заключается в банальном использовании средства ИКТ? Но тогда ИКТ становится уже не средством, а целью! Заметим, целью и параметром успешности стало не усвоенное учеником знание, а просто примененное техническое средство обучения (ТСО)... Но сомнительность "презентации", как новоявленной идеологии построения учебного процесса, этим совсем не ограничивается. Она коренным образом меняет и деформирует образовательную среду. Учитель становится рекламодателем знания. Заметим, не проводником знания, а именно рекламодателем, да еще привязанным к ТСО. Результатом внедрения презентационной идеологии уже стало массовое изгнание из учебного процесса основы изучения предметов естественнонаучного блока – натурального эксперимента. Школы массово утрачивают приборно-лабораторную среду и возвращаются к простейшему начетничеству. Московские школы, к примеру,

уже настолько "презентабельно-оптимизированы", что полностью лишились и лаборантов.

Следующей химерой стала "интерактивность". Ею спекулируют даже больше, чем "презентациями". Самое интересное, что сам термин украден у принципа обучения, заключающегося во взаимодействии с окружающим миром (объектами живой и неживой природы и социумом). А в итоге вместо утраченного основополагающего принципа мы получили полную противоположность - суету около прибора, именуемого интерактивной доской, предоставляющую только некие версии окружающего мира.

Но химеры не живут сами по себе. Они нуждаются в легендах. И таковые нам тоже очень быстренько сочинили и заставили в них поверить. Первой стала сказка об информационно-образовательной среде. Для того, чтобы понять суть этой выдумки, надо просто задать вопрос о том, как и с чего это, внутри целостной и самодостаточной образовательной среды, вдруг появилась некая "информационно-образовательная"?

Для того, что бы разобраться в сути этой легенды, давайте последовательно ответим на несколько вопросов. Образовательная среда существовала до появления цифровых информационных технологий? Я думаю, что только откровенный лгун ответит "нет"... А образовательная среда обладала принципом информационности и уж, тем паче, коммуникативности? Полагаю, что и тут ответ будет аналогичным... Кто-то отказал в информационности тактильному, слуховому, осязательному и прочим видам восприятия?! Нам ранее не были известны аудиовизуальные средства и экранно-звуковые пособия? Были, и в изобилии! Просто использовались иные носители. Но тогда мы имеем не феномен возникновения некоей новой среды, а обычное расширение ранее существующей, за счет развития (видоизменения) **средства транспортировки информации**. Но в результате ложного представления о наличии некоей информационной образовательной среды мы возводим

средство передачи информации даже не в один из компонентов среды, а в категорию ЦЕЛИ.

А ведь в результате таких переходов "пешки в ферзи" утрачивается основополагающий принцип избирательности средства обучения в соответствии с целеполаганием СОДЕРЖАНИЯ и дальнейшим методическим выбором дидактического инструментария по его функциональным атрибутам. В итоге доминантой процесса становится совсем не наука, методика, целостность образовательной среды и даже не результаты образовательного процесса. И при всей очевидной антинаучности подхода и термина, об этой легенде уже писаны тонны околопедагогической макулатуры, защищены десятки, если не сотни диссертаций, сделаны сотни лженаучных выводов и разработаны десятки самых разрушительных проектов. В итоге, мы говорим о том, чего нет, мы формируем то, чего не может быть, мы тратим силы, время и средства (и совсем не малые) на то, что не может существовать, и, конечно, отчитываемся об успешном развитии очередной химеры.

При этом нам совершенно беззастенчиво навязывают заведомо ложные выводы и суждения. Например, нас усиленно убеждают: "Объемы информации постоянно увеличиваются, и нам надо постоянно наращивать средства ее передачи, то есть развивать "информационно-образовательную среду"! Да, они действительно увеличиваются, но каким образом объем информации стал показателем успешности обучения? Ведь помимо предоставленных индивиду объемов информации, существует еще и способность эти объемы воспринять, усвоить и преобразовать в знания, умения и навыки. А кто-то показал или доказал нам, что за последние 20 - 30 лет мозг среднестатистического школьника видоизменился? Он приобрел некие новые способности к увеличению восприятия, пропорционально увеличению объемов информации? Увеличился сам? Увы, но никаких видоизменений мозга человека за указанный период не произошло. Но при этом огромное число учителей-

практиков говорят о том, что способности восприятия информации учащихся падают. Так что же происходит в реальности? На наш взгляд, причина заключается, конечно, не в падении способностей, а в том, что системы восприятия учащихся стали активнее заполняться информацией, не имеющей непосредственной образовательной ценности. Да, действительно. Информационные потоки атакуют наших детей и отвоевывают "объемы" восприятия и памяти, ранее используемые для получения упорядоченного знания. Да, действительно, глобальное информационное пространство существует и воздействует. Но тогда первоочередная задача, стоящая перед системой образования, заключается как раз в преобразовании хаотичных и неупорядоченных информационных потоков в структурированное, целенаправленное и, если хотите, в идеально рафинированное информационное поле образовательной среды. Но это только первичная задача. Вторичная заключается в строго дозированной передаче учебной информации, сообразно способностям и видам восприятия индивида. Конечно, ничего нового в этом тезисе нет, но, видимо, назрела необходимость об этом напомнить.

Нам также заведомо лгут, когда рассказывают о том, что так называемые "новые" средства обучения существенно повышают интерес к предмету и развивают мотивацию. Мотивация развивается совсем иным комплексом усилий, а "интерес" также кратковременен, как игра ребенка с новой игрушкой, которая на следующий день занимает место на полке "среди прочих".

В итоге наглядность, информационность и коммуникативность, исправно служившие принципами обучения, теперь трансформировались в некие "презентационные ИКТ" в виде доминирующего почему-то средства. При этом говорить о существенном качественном изменении среды, произошедшем в результате внедрения цифровых носителей, пока не приходится. Ведь примерно 80% предлагаемых сегодня электронных образовательных ресурсов (ЭОР) есть не что иное, как оцифрованные пособия, сделанные еще два-три

десятилетия назад. Остальное, как правило, оцифрованные энциклопедии и переводные материалы, очень часто сомнительного качества и содержания, и "самопалы", типа "презентации" по изучению системы географических координат, описанной выше. Как мы уже говорили, уровень знаний наших школьников совсем не позволяет кричать "Ура!", кидать в небо чепчики и рвать на себе батист. Уровень падает, а мы с маниакальным упорством продолжаем оцифровку мышления, восприятия, действия и устремлений. Оцифровка уже привела нас к тому, что студенты технических ВУЗов массово начали умножать число на единицу при помощи калькуляторов, а мы все цифруем и цифруем.

Но тогда для чего и зачем создаются условия доминирования одного средства над другими и, тем паче, возведения его в цель? Ну, это же просто. Вспоминаем О.Генри: "Невозможно создать спрос, но можно создать условия для спроса..." Далее, как говорится: "Ничего личного - только бизнес"! При этом очень прошу не приписывать автору этих строк ретроградство и ненависть к информатизации и новизне - это категорически не так. Кстати, врагов информатизации лучше искать среди тех, кто низвел преподавание предмета «информатика» до объема одного часа в неделю... А цифровые средства обучения и обеспечения инфраструктуры образовательного процесса, безусловно, имеют свою ценность! В каких-то случаях они безальтернативны, в каких-то – бесспорно эффективны, но все же не доминантны.

Следующей химерой, а точнее, очередной "писаной торбой", с которой носятся, уже не зная, куда приткнуться и вставить, является так называемая "образовательная технология". Во всяком случае, в том виде, в котором ее "эксплуатируют" сегодня. Для того чтобы разобраться в этом, нам необходимо рассмотреть два определения. С одной стороны, мы знаем, что *ТЕХНОЛОГИЯ* (от греч. *techne* - искусство, мастерство, умение и ...логия), совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции; научная дисциплина, изучающая физические,

химические, механические и др. закономерности, действующие в технологических процессах. (Большой энциклопедический словарь).

С другой, мы знаем, что под понятием **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ** подразумевается

"системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым". (определение ЮНЕСКО).

Однако, учитывая что "сделать учебный процесс полностью управляемым" так никому и не удалось, было бы правильным воспринимать этот термин как некую глобальную **стратегию_образования**, не имеющую ничего общего с конкретными учебными практиками.

Исходя из определения, применение термина "технология" в частных случаях возможно исключительно при наличии и сохранении заданных свойств и параметров всех компонентов процесса. Именно постоянство свойств и параметров позволяет технологии спроектировать и получить заданный результат. Но обладают ли им компоненты образовательной среды? Или у нас вдруг появился стандартно-унифицированный ученик? Унифицирован учитель? Просчитаны все варианты реакции головного мозга на раздражитель, позволяющие предложить педагогическому сообществу хотя бы одну технологию, обладающую гарантированным результатом? Увы, не просчитаны и не предложат - слишком велико число переменных. И что интересно, писателей про технологии великое множество, а вот писателей конкретных технологий, равно как и самих технологий (с гарантированным результатом), как не было, так и нет. И, видимо, это совсем не случайно... Мы располагали и располагаем до сих пор обширнейшим арсеналом методов и методик, ориентированных как раз на работу с переменными компонентами, и вдруг переключились на очередной призрак. И не просто переключились, а и

навыдумывали массу всевозможных технологий, начиная от уже знакомых нам ИКТ, до так называемых "новых", сведенных к уже известным нам "презентациям".

И казалось бы, ну что тут такого? Ну, нашлось несколько бумагомарателей, заменивших слово метод на слово технология. Ну, защитили они свои кандидатские и докторские, отработали руководителями своих ВНИКов и прочих "пшиков", получили с этого свои дивиденды. И что, их теперь за пятки кусать? А дело-то совсем не в пятках и даже не в дивидендах. Дело в том, что любое понятийное смещение ведет за собой смещение в педагогическом целеполагании, векторе усилий и изменении акцентов причинно - следственных связей. В итоге, все они становятся заведомо ложными.

Еще одним и, пожалуй, самым ярким показателем "высокой научности" подхода к терминам и понятиям является словосочетание "ученические компетенции". Еще нигде и никогда вакханалия антинаучного безумства и академического невежества не разворачивалась с такой легкостью и безудержностью. Начнем с того, что авторы "инноваций" в образовании путают понятия компетенции (competency) и компетентности (competence). Понятие "компетентность" описывает, что нужно уметь делать для качественного выполнения работы в рассматриваемой области. Понятие "компетенция" означает право принятия решения в рассматриваемой области, полномочие, правомочность. Учащийся (в среде учебных отношений) не может выступать в роли носителя компетенций. Ведь понятие компетенции определяет совокупность трудовых прав и обязанностей, а учащийся не является субъектом трудовых отношений. Кроме этого, данное понятие подразумевает наличие функциональных (правовых) пределов. А это уже является коренной противоположностью образовательному процессу! Таким образом, делается совершенно антинаучная попытка привязать к образовательному процессу заведомо непригодное понятие, зачем-то

украденное из области юриспруденции... И я бы, возможно, смирился с этими самыми компетенциями, если бы в нашем арсенале не было старых и добрых компетентностей, основанных на том самом компетентностном подходе (совокупности знаний, умений и навыков). Не смотря на то, что компетентности обойти достаточно трудно (наши образованцы о них и сами постоянно спотыкаются), но каких высот полета "мысли" они достигают в жонглировании понятиями, можно весьма красноречиво продемонстрировать цитатой из ФГОС: "...формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ – компетенции)". Вот так! Были компетентности, стали компетенции - просто и незатейливо... Но в "переводе" этой фразы с сокращенного варианта на русский разумный мы получаем: "информационно-коммуникационно-технологическая совокупность трудовых прав и обязанностей"... Не абракадабра? А ведь ее продвигают, культивируют, развивают и усердно муссируют!

Далее, на досуге выдумали "системно-деятельностный подход". И это неважно, что деятельность в самых разных видах и во все времена была основой построения учебно-воспитательного процесса, а вот прибавили некую системность, преобразовали существительное в прилагательное и получили нечто новенькое. А то, что, перенеся акценты, утратили доминанту принципов построения учебного процесса, так это опять не страшно. Вот уж поистине "велик и могуч русский язык", но равно и страшен в руках прохиндеев от образования...

Примерно то же самое, но уже как следствие, произошло и с так называемой "проектной деятельностью", которая сегодня почему-то возведена в отдельный компонент учебного процесса. Но человек, хорошо учившийся в пединституте, со студенческой скамьи знает о том, что **принципом** проектности ранее обладала вся учебная деятельность! Давайте вспомним об этапах реализации проекта: определение целей и задач, выбор средств и методов, достижение результата. Но тогда построение графика функции,

написание сочинения, построение диаграммы, доказательство теоремы, лепка фигурки, рисование и прочее, и прочее - все это и является проектной деятельностью. А проведение натурального эксперимента или художественное чтение литературного произведения - не проектная деятельность? Тогда что нового в декларируемой проектной деятельности? А оказывается, что все это у нас было! Да, было и очень неплохо работало. Теперь нет. При условии общего сокращения учебных часов, а, следовательно, сокращения доли практикумов, лабораторных работ, сочинений и прочего ожидать не приходится. Утрата принципа проектности в повседневном учебном процессе и ожидание высоких результатов в некоей весьма размытой и аморфной деятельности "около чего-то" делает эти ожидания не просто сомнительными, а откровенно авантюрными.

Следующей химерой нашего образования являются так называемые "инновации". Инновационные проекты, инновационные школы, инновационные подходы, взгляды, суждения, ну и, конечно, ожидания! Если исходить из числа всевозможных инновационных площадок и проектов, то наша страна уже обеспечила себе мировое лидерство по всем областям науки и техники на столетие вперед. Почему мировое и почему на столетия? А давайте посмотрим, что же такое инновация в действительности: *Инновация— (англ. innovation) нововведение в области техники, технологии, организации труда или управления, основанное на использовании достижений науки и передового опыта. — это конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, или в виде нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности .*

Таким образом, деятельность может быть признана инновационной ТОЛЬКО ПОСЛЕ получения инновационного продукта, который суммарно обладает: научной обоснованностью, новизной (патентоспособностью), способностью к тиражированию, высокой экономической эффективностью и

так далее. Но тогда на каком основании мы называем школы и площадки инновационными? Они уже дали нам такой продукт или результат? Нет, не дали и, по всей видимости, не дадут. А в итоге мы носимся с этими химерами и опять тратим на них время, силы и средства. Мы массово лицедействуем в угоду псевдонаучным течениям и ожиданиям. Да и само понятие обесценено и нивелировано до уровня околонуучной спекуляции. Но самое важное заключается в том, что опять смещается целеполагание образовательного процесса, так как в категорию цели переходит даже не сам фактор некоей "новизны", а некое намерение (обещание) достигнуть таковой. В итоге у нас выросло целое поколение организаторов и "научных" руководителей всевозможных "инновационных" площадок и проектов. При этом отдельные функционеры умудрялись и умудряются до сих пор, осуществлять "научное", "методическое" и прочее "руководство" десятками проектов одновременно!

Весьма ярким доказательством псевдонаучности так называемых "инноваций" являются сайты и материалы "инновационных школ". Кричащая банальность и безграмотность правит бал повсеместно! Вот простейший пример, коих любой заинтересовавшийся может найти множество:

"Для того чтобы школа называлась инновационной, она должна отвечать некоторым стандартам и иметь определенные направления в образовательной системе. Например, инновации включают в себя оригинальные авторские идеи и гипотезы относительно изменения учебного процесса.

Альтернативность характеризуется отличием каких-либо главных составляющих учебного процесса (цели, содержание, методы – единый школьный дневник, или средства) от общепринятых устаревших в обычных школах. Концептуальность образовательного процесса подразумевает использование в уникальной модели философского, психологического, социально-педагогического и других направлений. Социально-педагогическая цель основывается на соответствии школьного образования социальным требованиям..." (взято с сайта одной из "инновационных" школ)

Вот так... Чуточка "идей", капелька "гипотез" (качество не важно), не ясно на чем основанное смещение целей и содержания, далее банальности и "открытия" про философию, психологию и соответствие социальным требованиям, и "инновация" готова! И что интересно, "пробежавшись" по сайтам и материалам "инношкол" и "инноплощадок" мы легко обнаруживаем такое потрясающее сходство текстов, что возникает четкая уверенность в том, что они либо отштампованы на одном конвейере, под вывеской "инновации оптом и в розницу", либо банально скопированы друг у друга.

Ну и чтобы несколько отрезвить всевозможных "инноваторов" от образования, возьмем на себя смелость кратко обрисовать уровень реальных инноваций. К ним можно отнести такие достижения, как дидактика Я.А.Коменского, отделение школы от религии, введение всеобщего среднего образования, возрастная психология Л.С. Выготского и др. равные им явления.

Для сравнения напомним о замечательных авторских школах Е.А.Ямбурга, А.Н.Тубельского, Л.И.Мильграма и мн. других. Опыт этих школ бесценен, но, увы, и он не является инновацией, так как, к сожалению, не подлежит полному тиражированию. И что интересно, школа Е.А.Ямбурга почему-то не претендует на звание инновационной... Видимо, там знают, что хорошее знание фундаментальных основ педагогики, психологии, владение ими, качественное применение этого знания и банальная любовь к детям не есть новация, а просто профессиональная норма.

Перед моими глазами лежит один презанятный документ от 15 мая 2008 года, из коего следует, что министром образования и науки РФ А. Фурсенко утвержден список инновационных школ Москвы. В этом списке аж 118 учреждений! Следовательно, сегодня уж точно можно рассчитывать на явление образовательному сообществу, как минимум, 118-ти новых (только московских) Великих Дидактик?

На исходе 2015-й. Новых Великих (и не очень) Дидактик не прибавилось, а всевозможных "инновационных" снова, как опят на осеннем пне...

Но кто вообще убедил нас в том, что школа обязана быть инновационной? Школа стала выставочной площадкой? Или полигоном для исследований и экспериментов? Ведь основной задачей школы всегда была и остается передача подрастающему поколению комплекса выверенных (рафинированных) знаний, умений и навыков. Именно выверенных. И гарантией таковых всегда являлась разумная консервативность образовательной среды, которая выступает защитой от спекуляций, сомнительных и ложных течений, и воззрений. Сегодня, благодаря безудержному продвижению всевозможных "инновационностей", этот защитный барьер среды сильно разрушен. Нас убедили, что фактор новизны обязателен. Нас убедили, что понятие "новое" стало синонимом "правильное", "хорошее", "лучшее", а мы поверили и перестали критически смотреть на себя и результаты своего труда. Но самое главное, мы потеряли ориентиры на истинные ценности педагогической деятельности.

А вот о всевозможных "инновационных проектах" надо рассказать отдельно. Одна только парочка проектов московского департамента образования впечатляет и заставляет сильно задуматься (хотя подобных хватает и на региональных, и на федеральном уровнях). Они многократно масштабнее своих "младших сестер" (площадок и школ), но, конечно, обладают существенно большей капиталоемкостью и, следовательно, "вкусностью".

Первый носил громкое название "Курчатовский проект". Почему и отчего было выбрано такое название, и какое отношение школа имеет к отцу совсем не мирного атома, остается загадкой. Однако суть проекта заключалась в массовой поставке школам дорогущего лабораторного оборудования (самого разного, правда, не имеющего отношения ни к ядерной физике, ни к учебному процессу). В перечень были включены даже **электронные микроскопы и**

соответственно, антивибрационные столы к ним... Конечно можно предположить, что это оборудование будет актуально одному - двум учителям специализированных школ, но проводить массовую поставку - безусловно нонсенс.

А второй проект по уровню убожества названия вообще трудно себе представить: "Формирование конвергентных лабораторий". Вот так. Не много, не мало, а целых лабораторий. Вообще-то конвергенция означает: *сближение, схождение*. Сам феномен рассматривается в аспекте *сближения результатов процессов (явлений)*. Соответственно, вполне можно представить себе некую лабораторию по исследованию явления конвергенции (правда, только в какой-то конкретной области). Но куда, как и с чем должны были сходиться целые лаборатории, так и осталось неясным. Ведь в дословном понимании используемого термина "конвергентная лаборатория" - "сближающаяся лаборатория"... Однако!.. Нет, мы еще можем представить себе, допустим, лабораторию по изучению путей достижения выравнивания результатов учебного процесса. Это, во всяком случае, можно уложить в "пакет" целей, задач и ожидаемых результатов. Но цели и задачи некоей как-то и с чем-то "сближающейся лаборатории" сформулировать более чем проблематично! Хорошо! Допустим, мы подразумевали именно сближение результатов обучения и исковеркали понятие исключительно из патологической ненависти к русскому языку. Допустим. Но результаты достигаются не в неких лабораториях, а вследствие функционирования нормально отстроенного повседневного процесса.

Однако если мы даже предположим, что доминанта *конвергенции*, в отношении результатов учебного процесса, обоснована, и мы стремимся именно к этому, не получится ровным счетом ничего! Ведь в результате внедрения концепций "профильного образования", "разноуровневого изучения предметов", "выбора предметов итоговой аттестации" и прочих мы получаем явление не сближения результатов, а как раз прямо противоположное -

процесс *дивергенции* (разделение и отдаление). Так какой же из процессов должен доминировать в итоге? Если первый, то все "новации" типа "профильностей", "выборностей" "разноуровневостей" (простите меня, друзья, и славьте, враги русской словесности!) должны пойти прахом вместе с их идеологами. Ну а если все же второй, то чего мы бегаем, как дурни с той самой торбой, вылизывая некую конвергенцию?

Но, дорогой и терпеливый читатель, теперь просим от тебя не только внимания, но и мужества! Поскольку, если мы все же признаем эти самые "профильности" и, следовательно, доминанту дивергенции результатов, то мы просто обязаны признать, что "метапредметные достижения учащихся", успешно прописанные в образовательных стандартах (ФГОС), - просто несбыточная мечта (опять химера). А вот тут наступает время нервного смеха, так как в наших стандартах (...) прописано все вместе!

И опять просим прощения, но как именуется процесс раздвоения личности? Шизофрения? Тогда как можно назвать аналогичное явление, допускающее одновременное наличие и развитие не просто разнонаправленных, а взаимоисключающих концепций?

Неуемная жажда инноваций довела нас до того, что каждой школе дано право разрабатывать и реализовывать свою образовательную программу (читаем «чеканить свою образовательную монету»). Да что там школе, каждому учителю тоже предоставлено такое право. И, казалось бы, великая либерально-демократическая ценность достигнута, и, вероятно, у нас еще найдется кто-то из учителей, способных произвести работу объема, достойного мощного НИИ. Ведь есть еще "старцы", произведенные до эпохи бакалавриата... И мы даже не станем сейчас останавливаться на том, что "чеканка собственной образовательной монеты" ставит жирный крест на едином образовательном пространстве страны... Но для успешной реализации некоей авторской

программы, неизбежно необходимо и соответствующее ей авторское учебное пособие. А вот права на использование своего учебного пособия ни у школы, ни у учителя нет! Простите, но учебники - это уже деньги, а они либерально-демократическим ценностям не подчиняются никоим образом... Ну а посему, далее про перспективы написания самостоятельных программ писать не будем - все становится понятно и так.

Однако парадокс взаимоотношений между программами и учебниками на этом не заканчивается. Законом об образовании в РФ предусмотрено наличие федерального реестра примерных образовательных программ. И что интересно, этот самый реестр до настоящего времени остается пустым – то есть содержание образования не определено никем и ничем. А учебники пишутся, печатаются и даже весьма успешно проходят экспертизу! И полагаем, что сей парадокс так и останется тайной, как минимум, десятилетия. Истинно великой тайной, скрывающей секрет успеха написания учебника вне предметного поля образовательной программы...

Возвращаясь к примеру, приведенному в начале статьи (о всенепременном внедрении электронных учебников), - теперь становится понятным примитивность устремления и ложность поставленной цели, так как мы опять занимаемся банальным средством (носителем) вместо того, чтобы заниматься содержанием. Нам так важно иметь учебники на конкретном носителе? Теорема Пифагора станет более "пифагористой" при переносе с листа папируса на дисплей? Полагаем, что нам много важнее иметь просто хорошие учебники, ориентированные на единый комплекс учебных программ. Именно комплекс, обладающий принципом единства понятийного аппарата, методического и методологического подхода, включая выстроенную систему установления межпредметных связей и формирования межпредметных знаний, без которых никакие метапредметности невозможны в принципе.

Далее можно продолжить про подушевое хроническое недофинансирование, с переносом экономического усилия с процесса на

усредненного ученика; оптимизацию, неясно чего и непонятно ради чего; про стандартизацию заведомо не стандартизируемых категорий и явлений; про выборы образовательных профилей и траекторий заведомо не способными к адекватному выбору подростками и про многое другое, заведомо плохое и даже очень плохое, но не самое ужасное. Самое главное сегодня - скорейший возврат к содержанию образования. Без него править бал начинают те самые химеры и спекуляции.

Каждую из приведенных выше химер, легенд и спекуляций в отдельности, наверное, пережить можно. Но не все сразу. И не будем забывать, что они-то как раз действуют одновременно и, подобно метастазам, разъедают отечественную систему образования по всем направлениям. А ведь именно на них сегодня выстроены основные модели "развития" нашего образования. Но модель, выстроенная на ложных ценностях, ориентированная на ложные цели и использующая заведомо антинаучные данности, - ложная и разрушительная модель.

И не будем забывать, что все эти химеры, мифы и спекуляции не просто внедрились в систему, они удерживаются и культивируются в ней по сей день! Удерживаются всемерно, даже несмотря на очевидные и заметные уже и не специалистам чудовищные результаты. Конечно, еще какое-то время можно прятаться от реальности под валом отчетов о проведенных рейтингах и успехах в прозрачности ЕГЭ. Но лучше от этого не станет. Совсем недавно, разговорившись с группой одиннадцатиклассников, я задал один безобидный вопрос: "Где живут пингвины?" Ответы: "На Северном полюсе" - 20%; "На Южном полюсе" - 60%; «В Антарктиде» - 20% ответов. Правильный ответ: побережья Африки, Южной Америки, Австралии и Антарктиды. Именно побережья! Ведь эта птичка водоплавающая, рыбку ест, а на Южном полюсе морей нет! **Безусловно, для среднего выпускника средней школы, сошел бы и ответ: "Антарктида", но увы и увы - только 20%...** Как говорится, теорема о

крушении межпредметных связей и знаний доказана, и можно переходить к выводам...

Общее состояние системы, сегодня можно определить именно так: **хаос в подходах, сумбур целеполагания, направленный на абсолютную ложность результата, при деградации систем управления.**

Но тогда почему мы экстренно не начинаем "работу над ошибками"? Что или кто нам мешает назвать вещи своими именами и взяться за дело? А мешает нам, прежде всего, то, что под всеми "новациями", "концепциями", "проектами", "тезисами" и "сентенциями" четко просматриваются "отпечатки пальцев" и академиков РАО, и большинства функционеров от образования ... Ведь все это весьма легко и беспрепятственно проводилось через РАО. Подписи и "одобрямы" ставились повсеместно и не отягощались ни угрызениями совести, ни научными сомнениями. Одни и те же деятели одобряли и проводили как взаимоисключающие проекты, так и прожекты с заведомо сомнительным содержанием. Напомним хотя бы о намерении реализовать достижение метапредметных результатов при разноуровневом обучении... За другими примерами далеко ходить не будем. Только вернемся к пингвинам и сообщим, что правильный ответ в соответствии с ФГОС (одобренным РАО), похоже, заключается в том, что: *пингвины должны мирно пастись в ареалах, установленных решениями ООН и иных общественных организаций.* Почему? А потому, что в ФГОС география отнесена к... группе общественных наук...

И грех тут не вспомнить строки Юлия Кима, положенные в эпиграф статьи. Конформизм и удивительная "терпимость" наших академиков от РАО, как и патологическое невежество околообразовательных функционеров, уже давно не имеют ни аналогов, ни прецедентов в научном сообществе. И это уже давно не вызывает удивления, но формирует устойчивое, омерзительно - унижительное ощущение стыда.

