

Избыточность и предметоцентризм системы образования

«Если прочен костяк образования – умения и знания, которые необходимо всегда хранить в памяти, прочно и все здание школы. В систему знаний, отраженную в графике, мы включаем лишь то, что надо запомнить и хранить в памяти. Для чего мы так делаем? Для того чтобы провести четкую грань между тем, что надо запомнить и помнить, и тем, что надо лишь осмыслить, но запоминать не надо, если же ученик будет стремиться запомнить все, у него ничего не получится: он не сможет запомнить и хранить в памяти того, что обязательно надо помнить. Отсутствие костяка, прочного остова образования – один из самых серьезных недостатков работы школы. **Одной из причин поверхностности знаний является стремление запомнить все».**

В.А. Сухомлинский. Разговор с молодым директором школы

Сегодня, говорим ли мы о педагогике, о политике, об идеологии – везде просматриваются две четко выраженные противоположные позиции. Первая занимается людьми, желающими определенности-предсказуемости и стабильности-спокойствия. Хочется знать все наперед, все контролировать – тогда не так страшно жить в этом мире. Такие люди, формализуя и бюрократизируя деятельность свою и окружающих, якобы «управляют» процессом, и если что-то происходит не по плану, всегда найдется ответственный за неудачу, который будет казнен. Сторонники такой системы исходят из посылки, что люди – это потенциально ленивые и преступные существа, нуждающиеся в жесткой управляющей руке. Все, абсолютно все, регламентируется и помещается в рамки. За стабильность и предсказуемость платят своей свободой.

Вторая позиция характеризуется стремлением к свободе, желанием самому определять свою судьбу, *участвовать в выборе*: при этом теряется однозначность и определенность, ситуация приобретает характер «решить должен Я, здесь и теперь». И «свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого человека». За свободу такие люди платят повышенным риском, но они готовы на это. В такой системе каждый человек – это личность, имеющая право на свою позицию, которую нужно учитывать, и управлять можно только отношениями между людьми, но не ими самими.

Итак, с одной стороны *несвобода, но стабильность*, с другой – *свобода, но риск*. Сваливание в любую сторону неизбежно приводит к абсурду – либо к тотальному «Мы», либо к патологическому «Я». Для сохранения личности необходимы ограничения (несвобода), а для ее развития – свобода. Для сохранения общества нужна стабильность, а для его развития – риск. Вот и балансирует человечество между двумя крайностями, периодически сжигая на кострах свои части, тягостные периоды застоя сменяются ветреными периодами перестроек. Так устроен мир: чтобы вернуться, нужно пройти по кругу. И в каждый период актуальными становятся разные ценности. Говоря о разных взглядах на цели работы школы, мы на самом деле отстаиваем разные ценности.

Исходя из понимания мира «упорядочивающими», в педагогике формируется стремление максимально набить учебный план: там должно быть все (*а вдруг пригодится!*), тогда ответственность можно переложить на учителя или ребенка, но не на систему. Система же стоит на позиции «Настоящим строителем коммунизма стать можно только тогда, когда обогатишь свою память всеми знаниями, которые выработало человечество». И даже введение новых образовательных стандартов не сильно пока меняет отношение учителя к педагогическому процессу: по-прежнему превалирует информационная составляющая, а пресловутые универсальные учебные

действия воспринимаются как нечто второстепенное, а иногда даже отвлекающее от процесса наполнения информацией.

Для детей это оборачивается чрезмерными нагрузками, которые непосильны для большинства учащихся. Проблему перегрузок нельзя решить никакими СанПиНами, потому что есть всемогущий учебный план и программы, которые уже наполнен федеральным и региональным компонентом так, что школьному компоненту места не осталось. Современный учебный план довлеет над всеми участниками образовательного процесса. Попытки авторов новых стандартов как-то изменить ситуацию наткнулись на яростно-глухое сопротивление: было предложено в старшей школе 60% учебного плана сделать вариативной частью, в результате бессмысленных дебатов осталось одна треть, да и ту, наверняка, заберут у детей, родителей и педагогов под предметы, которые скорее необходимы издательствам и политикам, нежели участникам образовательного процесса.

Самое интересное: во все времена говорили о перегрузке детей в школах, соглашались с необходимостью разгрузить программы, но, когда дело доходило до конкретных шагов, поднимался вопль о падении уровня образования и Его Величество Учебный План всем своим весом снова давил на ребенка. Каждая кампания по «разгрузке» заканчивалась еще большей «нагрузкой».

Аргументы против засилья знаниевой парадигмы найти трудно, потому что несколько поколений выросло на ней: «и в космос полетели первыми, и вон какие заводы построили». Только почему-то чувство неудовлетворенности очень сильно проступает на лицах людей: амбиции удовлетворены, а гармония не достигнута, все перекошено. И задумываешься о цене вопроса.

Однажды мне рассказали историю, которая очень хорошо иллюстрирует суть проблемы. Делегация немецких учителей приехала в

Россию после того, как в Германии побывали наши педагоги. Шел активный обмен опытом, вспыхивали жаркие дискуссии о педагогических системах. Завязался спор и о том, какая система образования лучше: немецкая или российская. Одним из аргументов, которым воспользовался мой коллега, был следующим: «Российское образование лучше, потому что немецкие учащиеся знают намного меньше. Ведь сами немецкие педагоги говорят о том, что зачастую их выпускники даже не могут понять разницу между Австрией и Австралией». Представитель германской делегации попросил всех выйти на площадку, где стояли автомобили, на которых возили делегацию. Он предложил открыть капоты двух стоящих рядом машин и посмотреть, что находится под ними. Разница в том, что мы увидели, была колоссальная. Затем немец произнес следующее: «Давайте сравним стоящие перед нами два автомобиля. Вот эту машину собрал человек, который понимает разницу между Австрией и Австралией – это Лада «Калина». А вот этот автомобиль собрал человек, который этой разницы не понимает – это БМВ». И все: спор прекратился.

Хорошее образование – то, благодаря которому человек достигает большего, ощущает себя лучше. К сожалению, результаты международных исследований (причем не только в области образования) не сильно радуют россиян. И главная проблема, на мой взгляд, заключается в перегруженном базисном учебном плане, что порождает демотивирующую всех перегрузку детей и лишает этих же детей мотивирующей свободы выбора. Наше образование, в смысле количества даваемой информации, избыточно.

Корни проблемы избыточности образования уходит в недалекое прошлое: общество по-прежнему ориентируется на принципы советской эпохи, жестко равняя ряды. Причем принудительному «выравниванию» подвергаются не только те, кто вырывается вперед (или уходит в сторону), но и те, кто по своим характеристикам просто не в состоянии выйти на средний уровень. Такое ложное понимание гуманизма приводит к игнорированию

личностных особенностей, искажает представление людей о себе самих и *своем законном и комфортном месте в этом мире. Проблема не в равенстве положения, а в равенстве предоставления возможностей* – а то, как и почему человек воспользуется или нет этими возможностями, обусловлено его индивидуальными особенностями.

Тема давняя, и если мы обратимся к истории, то увидим, что уже в XIX веке проблема избыточности образования достаточно остро встала перед обществом. Приведу несколько высказываний русских общественных деятелей (цитируется по книге «Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.). – М.: Педагогика, 1987»).

В.А. Жуковский: «Какого же просвещения требую для простолюдинов? Ограниченного, приличного их скромному жребию просвещения, которое научило бы их наслаждаться жизнью в том самом кругу, в котором помещены они судьбою, и наслаждаться достойным человеческим образом! И нужно ли земледельцу занимать себя предметами, слишком от него отдаленными, украшающими рассудок, привлекательными для любопытства, но вообще не приносящими никакой существенной пользы? Излишество для него вредно! Занятия глубокомысленного ума требуют свободы и праздности: они отвлекли бы его от главных, соединенных с его званием упражнений; желаю, напротив, чтобы он, по мере распространения понятий своих, более и более привязывался к своему жребию, научался понимать его преимущества, ими наслаждаться или сносить несчастья, необходимо с ним соединенные; просвещение должно убедить его, что он может быть счастлив, может быть человеком во всех состояниях. Нет, не желаю для него учености! Но знаю, что некоторые истины, некоторые чувства для него не могут быть чужды. Всякий земледелец, всякий ремесленник может возноситься душою к божеству не так, как умствующий метафизик, но так, как благородный сын природы, знакомый с благодеяниями своего создателя, в простоте сердца неиспорченного и мирного. Великолепие природы закрыто для его взоров?

Ему недостает одного внимания! Хочу, чтобы он не лишен был наслаждений сердца, удовольствий ума; хочу, чтобы не предпочитал им или за недостатком их не был принужден искать чувственных забав, убийственных для души и умерщвляющих само телесное здоровье. Скажите, такое просвещение противно ли состоянию ремесленника, земледельца и им подобных?» (с.117).

Т.Н. Грановский: «Non scholae, sed vitae discendum, говорит реальная школа и торопится снабдить юношу как можно большим количеством разнородных сведений, как бы внушая ему тем, что в жизни некогда учиться, что он должен взять в дорогу такой запас учености, которого было бы достаточно до конца его земного странствования. Мы уже позволили себе выразить сомнение насчет правильного, со стороны реалистов, понимания выбранного ими девиза. Неужели они в самом деле думают дать в школе все нужное для жизни и проводят такую резкую черту между последнею и учением? В действительности существования этого ошибочного воззрения, которого, впрочем, не разделяли ни Песталоцци, ни другие достойнейшие представители того же направления, нас отчасти убеждает само накопление учебных часов и предметов, которые встречаем в большей части реальных школ. Ясно, что здесь дело не в качественном, внутреннем, а в количественном, внешнем приготвлении к жизни. Восемнадцатилетний мальчик, вставая последний раз со скамьи высшего класса среднего реального заведения, должен обыкновенно знать закон божий, два новых языка сверх отечественного, алгебру, геометрию, физику, химию, естественную историю органических царств природы, историю, географию и даже право – настолько, насколько этих сведений нужно для практического приложения. Спрашиваем, есть ли возможность достигнуть этой цели без чрезмерного напряжения сил и тем самым охлаждения любознательности в учащемся?» (с. 434-435).

В.Ф. Одоевский: «Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него» - вот крайний предел

педагогии во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной. Пренебрежение этой истины даже в высших степенях образования порождает лишь мнимоученых, которые, обратясь на один какой-либо предмет, так сказать, привязали все другие силы души, по их мнению, не нужные для сего предмета, как человек, который бы привязал правую руку для того, чтобы лучше действовать левою. Человек, умеющий учиться, выучится всему в короткое время, что бы ни понадобилось ему в продолжении жизни, как человек, умеющий писать, может писать что угодно и чем угодно, и человек, с ранних лет не привыкший к сему умению, может узнать лишь один какой-либо предмет, да и то не совсем, по связи этого предмета с другими, а еще случится, что по непредвиденным обстоятельствам жизни именно изученный им предмет покажется для него вовсе не применяемым. Перо лучшего краснописца бесполезно в руках неумеющего писать; самое полное собрание рецептов, бесполезно тому, кто рационально не учился медицине. Учебники, известные под названием букварей, грамматик, риторик, пиитик, арифметик, суть такого рода рецепты, полезные для того, кто уже знает язык или законы чисел, как пособие памяти, но бесплодные для начинающего. Школа для человека, а не человек для школы» (с. 350).

Подумать только: 150-200 лет назад наши великие соотечественники указали на грабли, которые лежат у нас под ногами, а мы до сих пор продолжаем по ним бегать и удивляться своей самобытностью.

Явное несовершенство современных учебных планов, в том числе и в новом стандарте проявляется в непрекращающемся дележе часов между предметниками. Предметоцентризм еще больше ухудшает положение ребенка в школе, отупляя учителя и лишая смысла педагогический процесс. «Разорванное» сознание предметников, не взаимодействующих друг с другом, формирует такое же «разорванное» сознание учащихся, в котором

мир – это куски предметов, плохо подогаанные друг к другу, этакий «франкенштейн».

Еще одно бедствие от «предметоцентризма» – это постоянные непрекращающиеся попытки все учебные курсы втиснуть в учебные предметы. Поясним: «учебный курс – это более широкое понятие – это изучение курсов основ наук как учебных предметов (истории, географии, математики и т.д.). Но, наряду с учебными предметами, существуют учебные курсы, направленные либо на овладение определенными видами человеческой деятельности: родной и иностранные языки, физическая культура, труд, пение и рисование и т.д.; либо на формирование убеждений и нравственных позиций школьников, например, литература. Так вот, с точки зрения представителей «предметоцентризма» – а ведь именно они определяли и определяют содержание школьного образования – для всех учебных курсов должны быть определены соответствующие, адекватные им предметные области научного знания: нет такой науки «литература», предмет надо построить так, чтобы он соответствовал литературоведению, филологии. Нет такой науки «рисование» – заменим на «искусствоведение». Нет такой науки под название «труд», но есть наука «технология» (хотя, строго говоря, технология как единая наука пока еще не сформировалась – есть лишь отраслевые технологии – технология машиностроения, химическая технология и т.п.) – учебный курс «трудовое обучение» заменили на некую туманную образовательную область «технология», хотя по сути своей трудовое обучение так и осталось трудовым обучением. И так далее.

Подводя итог традиционному «знаниевому подходу», можно с горечью констатировать, что все образовательные «реформы», «полуреформы» и попытки «реформ» за последние сорок с лишним лет строились и строятся по одной «мерке»: формулируются самые общие, в принципе, благие цели очередной «реформы», но совершенно туманные и неконкретизированные, и затем сразу начинается дележ «пирога» учебного плана – какому предмету удастся ухватить больше учебных часов. В эту брешь – между

неопределенными размытыми целями общего среднего образования и конкретным предметным его содержанием – проникают такие конъюнктурные как однодневные бабочки предметы как «Правила дорожного движения», «Валеология», «Этика и психология семейной жизни», «ОБЖ» и т.п. Хотя, по крупному счету, за весь XX век в школах всего Мира появился всего один единственный принципиально новый и объективно необходимый учебный курс – «информатика». А затем, когда «дележ пирога» закончен, начинается наполнение «предметниками» учебных курсов конкретным традиционным, по сути дела *принципиально ничего не меняющим содержанием* (курсив мой – Р.)»¹.

Не может знаниевая парадигма превалировать в обучении человека, который еще не определился, не самоопределился, не сделал выбор. Знания, даваемые без осмысления и мотивации, неизбежно будут угнетать личностные качества и интеллектуальные умения высокого уровня (**обобщать, анализировать, прогнозировать, выдвигать гипотезы** и др.) – то, что в новом образовательном стандарте определяется как личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия. Проблема обостряется еще и тем, что учитель, ориентированный на знаниевую парадигму, не может адекватно зафиксировать трудности ученика, понять природу и характер педагогического процесса. «Знаниевый» учитель, как правило, является очень плохим диагностом. В результате неверного диагностирования дети попадают в разряд «неспособных», «ленивых» и т.д.

Вот пример, опубликованный изданием Guardian: *«Джон Гёрдон в 2012 году получил Нобелевскую премию по медицине и физиологии за работы по перепрограммированию стволовых клеток.*

Сейчас Гёрдон любит вспоминать слова своей школьной учительницы. Когда ему было 15 лет, она заявила, что строить карьеру биолога с его

¹ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007, с. 466-467.

стороны было бы «просто потерей времени», и от этой идеи стоит отказаться.

Из отчета преподавателя биологии Гёрдона: «По-моему Гёрдон намерен стать ученым. В нынешнем свете это довольно смешно. Если он не может выучить даже простейший материал по биологии, у него нет никаких шансов выполнять работу специалиста. Это будет полнейшей потерей как его времени, так и времени тех, кто его будет учить».

Успехи Гёрдона за семестр, по итогам которого и был написан отчет, преподаватель называет «далекими от удовлетворительных». По одному из тестов будущий ученый получил только 2 балла из 50 возможных.

Учительница также жалуется, что Гёрдон «не слушает, что ему говорят, предпочитая выполнять задания на свой собственный манер».

Сейчас этот отчет висит над столом у нобелевского лауреата, как он сам говорит, «смеха ради».

Подобных примеров можно привести еще много и не только про знаменитых людей. Проводя занятия с педагогами, я всегда задаю им такой вопрос: «Вспомните своих выпускников. Скажите, какая из категорий, кто из ваших бывших учеников в жизни наиболее успешны?». Ответ всегда один и тот же: «Троечники». И мы приходим к неожиданному заключению: спросом на рынке пользуется наш некондиционный товар. Ведь «троечник» - это, по сути ценностей нашей системы образования, брак, потому что его конкурентные преимущества формировались вразрез с теми целями, которые ставятся перед школой.

Мы не зря гордились советской школой – она действительно была одной из лучших в мире. А что изменилось за последние десятилетия? Дело в том, что, помимо мощной знаниевой составляющей, в советской школе действовала система детских общественных организаций: октябрята, пионеры, комсомольцы. В рамках деятельности этих организаций дети решали *настоящие жизненные* проблемы, переживали настоящие чувства, сталкивались с реальными трудностями, участвовали в живых человеческих

отношениях, разрешали конфликты и т.д. Именно это и формировало у школьников то, что сейчас в новых образовательных стандартах называется личностными и метапредметными универсальными учебными действиями, которые для человека гораздо важнее, чем быстро устаревающие или просто бесполезные знания. И эта «общественная» составляющая, как оказалось, была не менее важна, чем предметная. Если мы присмотримся к нынешним лидерам разного уровня в нашей стране, то увидим, что в большинстве своем это люди, прошедшие хорошую комсомольскую школу. Когда СССР разрушился, и детские общественные организации ушли в прошлое, осталась одна предметная составляющая, которой мы по инерции гордимся, выдавая ее за достижение, и не понимаем, почему у нас такие плохие результаты.

Избыточность (перегруженность) учебных планов усиливается достаточно жестким контролем над школами в части предъявления результата и построения процесса. Почему-то не учитывается специфика условий и всех оценивают по одной шкале ЕГЭ.

Отсюда вытекает проблема «рассогласования целей»: цели, поставленные «изнутри» образовательного учреждения (исходя из анализа конкретных условий), плохо согласуются с «официально утвержденными» целями, заданными извне образовательных учреждений, из официальных источников. *«Понятно, что извне заданные цели профессиональной деятельности («общественно заданные», «официально утвержденные» и пр.) могут выдаваться за «объективные». Но поскольку они порождаются в конечном счете все равно теми или иными субъектами, то ссылки на их «объективность» или на позицию «большинства», на традицию, на авторитеты, на «интересы народа» и пр. есть всего лишь способы повлиять на профессионала. Потенциально конфликты между профессионалом и «окружающими» всегда существуют, и это нормально, если ориентироваться на разумное их предупреждение и деловые исходы из них»².* Практика показывает, что «деловой исход» возможен в нашей системе

² Е.А. Климов. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996, с. 224.

только при устойчивой позиции профессионалов, способных не только сформулировать продуктивную идею и воплотить в практику, но и отстаивать ее перед «окружающими». Профессионализм заключается не только в умении видеть то, что не видят другие – нужно еще иметь мужество бороться за свою «правильную» (а, по мнению других, «неправильную», «безнравственную» и даже «антипатриотичную») точку зрения. Но это жизнь, а вся жизнь – это борьба.

Почему и что придется отстаивать?

Дело в том, что любая официальная точка зрения сегодня представляет позицию жестко выстраиваемой вертикали. В такой логике чрезмерное стремление к унификации и контролю вполне естественно. Но жесткий контроль и унификация деятельности, уместные в одной ситуации, среде, отрасли, становятся неприемлемыми в другой. Как это выглядит в педагогической практике?

Кто-то из педагогов добивается хорошего результата, который можно зафиксировать и формализовать. Профессионалы анализируют этот успех, связывая полученные результаты не только с применяемой методикой или технологией, но и с *условиями*, в которых протекал процесс. Если же мышление человека «унифицировано» и «вертикально ориентировано», то *он не может видеть условия, потому что они всегда разные*. А раз они разные, то этого просто не может быть, потому что «разные» – это плохо, непонятно, слишком сложно и плохо предсказуемо. Поэтому логика действий «унификатора» разворачивается всегда по одному сценарию: «Раз у этого педагога получилось хорошо, значит, если все применят такую же методику, у них тоже будет хорошо. Издадим указ, чтобы теперь все учителя работали по такой методике, по такому-то учебнику, тогда процесс будет у всех примерно одинаковый, всех будет видно, а разные результаты мы объясним нерадивостью педагогов».

И, несмотря на то, что в сегодняшних условиях плохо срабатывают унифицированные приемы и методы, органы управления образованием,

починяясь логике выстраивания «жесткой вертикали», пытаются именно унифицировать учителя и его деятельность. Высшей формой унификации является предъявление требований к результатам единого государственного экзамена как единственного измерителя качества образования. Такой подход сильно упрощает понимание качества образования и сводит суть образовательного процесса к быстро и просто понимаемым и контролируемым вещам. С точки зрения чиновника, это абсолютно правильно, так как управлять «жесткой вертикалью» можно только тогда, когда система контроля пронизывает всю деятельность. Но поскольку педагогическая деятельность сложна, это требует в условиях «вертикали» сложной системы контроля, что невозможно по экономическим соображениям (контролеров будет больше, чем контролируемых). Тогда принимается решение «упростить» саму деятельность, точнее, упростить понимание педагогической деятельности до результативности сдачи ЕГЭ, и получается довольно простая и понятная «вертикали» схема контроля. «Надо сказать, что люди иной раз с самыми лучшими намерениями впадают в своеобразный педагогический тоталитаризм и стараются насаждать в практике некие единые «самые лучшие» приемы работы («делай, как мы, как я!»), полагая этим осчастливить именно многих и, возможно, всех. Как показали многочисленные исследования (и об этом мы подробнее говорили в разделе об индивидуальном стиле деятельности), чтобы работать хорошо, разные люди должны в какой-то мере и работать по-разному даже в одной и той же внешней обстановке. Это утверждение справедливо потому, что *внутренние условия деятельности не могут быть одинаковыми у разных людей; нужно строить свою деятельность не только сообразно внешней, но также сообразно субъективной реальности, в частности, реальности психической (курсив мой – Р.)*»³.

Поэтому главной проблемой сегодня и для педагога, и для руководителя, и для чиновника является **проблема учета имеющих**

³ Е.А. Климов. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996, с. 254.

условий при 1) планировании, 2) организации и 3) оценке образовательного процесса. Игнорирование условий конкретного образовательного учреждения приводит к обезличиванию педагогической деятельности, а это имеет далеко идущие последствия, вплоть до обезличивания гражданского общества. Сильное общество – это общество **разных** людей, ценящих свою индивидуальность и уважающих индивидуальность других.

Когда говорят о многофакторности педагогической действительности, то, как раз подразумевают множественность, вариативность условий. Один ребенок не похож на другого, один педагог не похож на другого, одна школа не похожа на другую, один регион не похож на другой. Унифицировать можно только результат педагогической деятельности, но не ее процесс. У нас наоборот: процесс пытаются унифицировать, а устойчивого положительного результата не получается. Возможно, введение нового федерального государственного образовательного стандарта переориентирует нашу систему. Если мы хотим достичь высоких результатов, пора задуматься о *санкционированной (как у нас принято) индивидуализации педагогического труда.*