

МИФЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Однако надо отдать должное некоторым научным поискам, которые ныне составляют основу перестройки школы. Среди них следует назвать новую дидактическую систему, рожденную в опыте В. А. Сухомлинского, концепцию содержательного обобщения, созданную на основе эксперимента под руководством Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова, и некоторые другие. Но ученые, воплощавшие в себе власть авторитарно-императивной педагогики, заглушили эту новизну в педагогической науке. Эксперимент Л. В. Занкова предан забвению, его теоретические обобщения "разбавлены" водой теории педагогики, а лаборатория, ведущая исследования, после смерти ученого закрыта. В. А. Сухомлинский долгое время подвергался нападкам, на его имя наклеивались всевозможные ярлыки. Известная в стране и за рубежом московская 91-я экспериментальная школа, а также 17-я и 4-я харьковские школы, в которых экспериментально реализовалась концепция содержательных обобщений, подверглась разностной критике, эксперимент закрыли, лабораторию, руководимую В. В. Давыдовым в те годы, тоже.

Такую же картину можно было наблюдать, обращаясь к истории учителей-экспериментаторов. Поучителен в этом смысле пример М. П. Щетинина. Под его руководством была создана уникальная школа-комплекс в селе Ясные Зори. Школа получила премию Ленинского комсомола. Но вскоре организатор школы-комплекса был вынужден уйти из Ясных Зорь. Затем при поддержке тогдашнего президента АПН СССР В. В. Столетова М. П. Щетинин возглавил организацию новой школы-комплекса в селе Зыбково. Но через некоторое время, буквально на глазах у всей страны, невзирая на бури общественного возмущения, новаторский опыт в этой школе был разгромлен административной властью, поощряемой немотой Президиума АПН СССР.

Ш. А. Амонашвили [Амонашвили, 1989, с. 145]

Конкретно-историческому исследованию должна быть подвергнута не только педагогическая мысль давних лет, но и события недавнего прошлого. Именно историки педагогики должны, к примеру, годы застоя, когда педагогическая теория не видела в ребенке активной личности, способной находиться в постоянном сотрудничестве со своими воспитателями; выяснить причины и конкретные обстоятельства, которые привели к недооценке, а иногда и искаженной оценке педагогических воззрений В. Сухомлинского, Я.Корчака, Ш. Амонашвили, М. Щетинина и других педагогов. Историкам педагогики пора осуществить нелюбимый анализ обстоятельств, при которых не получил развития опыт коммунарской педагогики И. Иванова, заглохли интереснейшие начинания Л. Занкова, разгромлен эксперимент В. Давыдова... Например, В.Ф. Шаталова не раз колола недоброжелательная критика...

А. В. Петровский [Петровский, 1989, с. 21-23]

Педагогическая наука имеет дело с вымороченной реальностью, которая никакого отношения к жизни не имеет

Э. Горюхина ("Учительская газета", июль-август 1988)

Абсолютная истина никогда не совпадает с так называемым здравым смыслом: так, здравый смысл полагает, что поскольку солнце всходит и заходит, то, следовательно, наше светило вращается вокруг Земли, что, естественно, противоречит всем законам астрономической науки

В.Ф. Паульман ("Почему?", 2008)

В жизни всегда полезно время от времени подвергать сомнению то, что испокон веку считается аксиомой

Бертран Рассел

Когда ничего не меняется, вперед выбивается посредственность

Питер Шульц, экс-президент компании Porsche

Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный

Мишель де Монтень
Образование – это не подготовка к жизни, это и есть жизнь
Джон Девей

Мы переживаем не кризис, волнующий слабые души, а величайший перелом мысли человечества, совершающийся лишь раз в тысячелетия. Стоя на этом переломе, охватывая взором раскрывающееся будущее, мы должны быть счастливы, что нам суждено это пережить и в создании такого будущего участвовать.

В.И. Вернадский

Человек, который как мыслящее существо, как *Homo sapiens*, познает мир (что отвечает магистральному вектору человеческого существования), рано или поздно поднимается на уровень философской рефлексии, начиная осознавать мир с помощью обобщенных теоретических конструктов, всеобщих философско-естественнонаучных категорий, что способствует его подъему на уровень фундаментального знания. Данный акт позволяет осуществить прорывы в любой теоретической и практической сфере человеческого бытия, поскольку помогает перебороть узкие рамки отдельных предметных отраслей познания мира.

Отмеченный процесс полностью относится к педагогической практике и теории, которые могут приобретать устоявшееся догматизированное состояние в случае, если строятся в узком контексте педагогических реалий. Н.А. Бердяев в книге "*Самопознание*" писал, что "педагогика, годная для одной эпохи, может оказаться негодной и вредной для другой" [Бердяев, 1990, с. 295]. Эти слова вполне справедливы для переходных, кризисных явлений, которые происходят в современном образовании, в частности, в высшем. Современная образовательная отрасль вошла в **состояние системного кризиса**, который определяется эпохальными цивилизационными вызовами и угрозами, с которыми столкнулось человечество в конце XX – начале XXI века. Эти вызовы имеют колоссальные общепланетарные последствия, которые в корне изменяют социально-экономический, гуманитарно-политический, морально-этический, природно-экологический механизмы функционирования человечества и, в целом, цивилизационный ландшафт нашей планеты. О содержании, сущности и следствиях такого критического состояния человеческой цивилизации, которая вступила в **эру информационного общества**, идет речь в книге А. Тоффлера "*Шок будущего*" (1974 г.), в докладах Римского Клуба: "*Границы роста*" (1973 г.), "*Человечество в обратном пункте*" (1977 г.); "*О новом международном укладе*" (1978 г.), в труде А. Печчеи "*Будущее в наших руках*" (1988 г.) и др.

Анализ современной социокультурной ситуации в Украине и мире позволяет утверждать, что информационное общество обнаруживает серьезные вызовы образовательной отрасли, что, в свою очередь, приводит к появлению педагогических мифов.

БАЗОВЫЕ ПРЕСУПОЗИЦИИ

1. Человеческая цивилизация входит в качественно новое состояние своего развития, которое некоторые ученые называют эрой информационного, или постиндустриального общества.

2. Этот процесс создает серьезные вызовы для всех общественных сфер, то есть вызывает критические трудности и проблемы для существования человечества, поскольку требует от него коренных изменений.

3. В силу известной инертности общественных институтов и процессов некоторые из них приобретают догматизированный, поскольку пытаются сохранить свой *статус кво*, который не отвечает новым условиям их существования.

4. Догматизированные, то есть устаревшие, или даже ошибочные, педагогические принципы, на которые опираются в своей деятельности педагоги, называют **педагогическими мифами**, которые в их системном единстве на уровне педагогической рефлексии и теории составляют педагогическую мифологию – новое направление педагогической науки и практики [Тюников, 2004].

5. Логика и механизмы возникновения педагогических мифов обнаруживается с помощью философской и общенаучной методологии – **универсальной синергетической парадигмы**

развития, которая обнаруживает *диалектическую схему любого изменения* в виде *универсальной философской модели*, элементами которой является человек и мир (внутреннее и внешнее, *субъект и объект*, "Я" и не-"Я"). Эта диалектическая схема реализуется как процесс изменения трех состояний: состояния слияния субъекта и объекта (*тезис*) → состояние дифференциации субъекта и объекта (*антитезис*) → новое состояние слияния субъекта и объекта (*синтез*).

Начальный этап онто- и филогенетического развития человечества обнаруживает единство, синкретизм субъекта и объекта, когда человек и мир на уровне примитивных социумов являют собой единое психическое целое, а субъект и объект являются единым неделимым комплексом.

На втором этапе развития человечества как вида и субъекта истории в эпоху нового времени обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация.

Третий этап связан с процессом слияния объекта и субъекта, с такой теоретической парадигмой, согласно которой они влияют друг на друга. При этом развитие человечества словно бы возвращается к своим сакральным истокам, но на высшем уровне. Как писал Э. Тоффлер, мы находимся на пороге новой эры – эры синтеза, что сопровождается возвращением к "крупномасштабному" мышлению, которое должно преодолеть эффекты современной "клиповой культуры", расплывающей наш образный ряд на маленькие кадры, которые следует синтезировать и создать личностный видеоряд, что станет основой для создания конфигуративного модульного "Я" каждого индивида. Именно на такой теоретической основе в настоящее время утверждается концепция целостности (важный *методологический принцип философского синтеза знаний*), которая должна разрешить острое противоречие между сциентичным и гуманистическим типами мировоззрения и образования, разрешить проблему интеграции точных и гуманитарных дисциплин, господствующих в настоящее время сциентично-технократических ценностей с высшими духовными.

Третий этап эволюции образования характеризуется построением образовательного процесса на субъект-субъектной основе, развитием междисциплинарного синтеза и появлением интегративных исследовательских направлений: акмеологии, педагогической антропологии, а ранее – педологии (как синтеза наук о человеке: на I Международном конгрессе педологии – Брюссель, 1911 год – педология была провозглашена биосоциальной наукой, которая опирается на философию, педагогику, историю, психологию и физиологию; перед педологией, как писал Л.С. Выготский, открылись блестящие перспективы; энтузиасты нового движения смотрели на педологию как на дисциплину, которая в ближайшем будущем должна стать доминирующей наукой), суггестопедии (использует достижение физиологии, медицины, психологии, психотерапии, педагогики), социальной педагогики (интегрирует социальные и психолого-педагогические исследования), педагогической синергетики (применяет универсальные принципы синергетики – системность, целостность, бифуркационность и др.), экологии и хронобиологии (как синтез наук о человеке и его космопланетарного окружение), бионики (синтез наук, изучающих природные и технические явления), системогенетики (синтез системных и эволюционно-генетических исследований).

На этом третьем этапе школьная практика словно бы возвращается к своим сакрально-мистическим истокам, возобновляя глубинные энерго-эмоциональные целостно-синергийно-коллективистские ресурсы учебной деятельности, что приводит к развитию *резонансного обучения*.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИФЫ

Рассмотрим базовые мифы современной педагогики и образования, в которые постепенно превращаются базовые же педагогические принципы. Заметим, что каждый педагогический миф имеет рациональное зерно, поскольку когда-то этот принцип отвечал вызовам времени, но с появлением новых вызовов оказался устаревшим. При этом, чем более базовым, фундаментальным является педагогический принцип, тем более значимый педагогический миф этот принцип способен вызывать к жизни в случае устаревания и догматизации этого педагогического принципа.

Важно также отметить, что педагогические мифы целесообразно анализировать по субъект-субъектным субъект-объектным критериям.

1. Миф о профильном обучении

Интенсификация информационных потоков на нашей планете является одним из главных факторов входа глобализующего мира в эру информационного общества. Существенно, что информационный бум, который сейчас определяют как "информационный потоп", предопределен, прежде всего, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний [Чалдини, 1999, с. 248]. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей.

Отмеченный процесс отражает кризис классической научной парадигмы и предопределяет распространение тенденции современной науки к экспонентному росту и возобновлению знаний, постоянному расширению и углублению сфер научного исследования. Это, в свою очередь, отражается на кризисном развитии школы в целом и педагогической науки в частности.

Как подчеркивает О.В. Сухомлинская, "современная педагогическая наука в Украине, как и школа, находится в кризисном состоянии. Это влияет и на понимание теоретико-методологических, концептуальных принципов педагогики, ее структуры, содержания, на определение целей, заданий и содержания, методов обучения и воспитания детей. Сегодня педагогическая наука отстает от практики, не успевает за кардинальными изменениями, инновационными процессами, которые имеют место в работе школ, детских заведений, в системе высшего образования. Кризисное состояние педагогической науки вызывает у ученых стремление, с одной стороны, найти и аргументировать новые принципы, новую парадигму своей науки, а с другой, – научно описать, подвести научный фундамент под современные инновационные процессы, которые происходят в образовательном пространстве Украины" [Сухомлинська, 2003, с. 3-4].

При этом, наблюдается чрезвычайно быстрый процесс синтеза новых знаний и технологий, что составляет значительную проблему для профессионального образования, которое не может адекватно реагировать на эти смены, поскольку содержание образования испытывает коренные изменения на протяжении пяти-шести летнего срока подготовки специалиста, обнаруживая проблему "полураспада компетенции специалиста").

Как пишут А. В. Боровских и Н. Х. Розов, "Человек перестал воспринимать ту или иную профессию как неотделимую от себя, а ее выбор деградировал из судьбоносного решения в тактическую задачу, требующую только, оценив конъюнктуру, размер оплаты, подобрать наиболее подходящий вариант.

Устойчивость наблюдаемой тенденции свидетельствует о том, что мы имеем дело не со случайным неудачным стечением обстоятельств, а с объективным явлением. Действительно, современные темпы развития технологий как раз подошли к той черте, когда за 10-12 лет (а в некоторых областях – и ещё быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности обновляются, радикально меняются настолько, что овладеть новой технологией в своей "старой" профессии по затратам времени и сил – все равно, что обучиться новой. Тогда какая разница? Все равно ты меняешь свою деятельность, должен учиться заново. И это – главное.

Таким образом, мы выходим на главный концептуальный парадокс образования. Если мы согласимся с тем, что целью образования не является получение профессии, то неизбежно возникнет вопрос: а зачем нам вообще образование? Зачем человеку география, если он не станет географом? Математика, если он в жизни своей не будет ничего вычислять, а ежели и понадобится что-то сложить – воспользуется калькулятором? Ощущаемая интуитивно абсурдность всех этих вопросов означает, что мы в образовании видим не только и даже не столько предметное знание, сколько что-то, что находится за рамками этого знания, выше него. Что важнее, знание, где находится Австралия или чему равны корни квадратного уравнения. Что же это?" [Боровских, Розов, 2012, с. 91-92].

Поставленная проблема решается на пути интегральности современных знаний, когда современность требует от специалиста направленность на принцип универсализации знаний и

умений, а не на их конкретное содержание. Понятно, что путь к избыточной специализации (а в контексте образования – **профилизации**) оказывается безвыходным. Тем более, что доминантные в конце XX века мегатенденции развития мирового сообщества обусловили становление человекоцентрической **образовательной парадигмы** новой постиндустриальной фазы развития, которая ориентирована на освобождение творческого потенциала человека от диктата техники, шаблонов поведения и потребительской идеологии. Эта парадигма (обнаруживающая ориентацию на самодетерминантные принципы жизнедеятельности человека) связана с усилением личностно ориентированного, ценностно-мировоззренческого аспекта педагогической мысли.

Следовательно, сходя из современных цивилизационных императивов, можно прийти к выводу, что образование должно стать ценностно ориентированным и давать ценностно окрашенные знания, когда знания не только информируют, но и формируют личность. Актуальным оказывается субъект-субъектное состояние интеграции учителя и ученика, базирующееся на принципах педагогики сотрудничества, когда учитель и ученик находятся в равном положении относительно Истины, а передача знаний иницируется как процесс раскрытия ученикам самого процесса открытия знаний. Отмеченное выше можно обобщить с помощью таблицы 1.

Таблица 1

Сравнительная таблица негативных и позитивных аспектов профильной учебы

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ ПРОФИЛИЗАЦИЮ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к разделению труда, его индивидуализации (подобно индивидуальным функциям органов человеческого тела)	– к созданию временных целевых команд (подобно функциональным системам П.К. Анохина)
– к развитию многофункционального конвейерного производства (макротехнологии – макродетали)	– к развитию целостного монофункционального унифицированного производства (нанотехнологии – микродетали)
– к актуализации эгоцентрических качеств людей и индивидуальной деятельности	– к активизации эмпатийных качеств людей и коллективному сотворчеству)
– к рутинному труду людей-винтиков	– к креативному труду людей-творцов
– к суровой иерархии производственных процессов и социальных систем	– к деиерархичности производственных процессов и социальных систем
<i>Научно-технический прогресс рационально-технократической цивилизации, развитие информа-ционных ресурсов человечества, что приводит к:</i>	<i>Всплеск мистически-иррационального миропонимания, эскалация информации в состояние информационного бума, что приводит к:</i>
– научно-технологической специализации и дифференциации информации и технологий	– быстрым изменениям технологий, феномену "полураспада компетентности специалиста"
– развитию монофункционального, "узкого" специалиста, который работает в своей производственной сфере всю жизнь	– развитию универсального многофункционального специалиста, который на протяжении жизни меняет несколько профессий
– профилизации в учебной деятельности и профессиональной подготовке	– развитию фундаментальной подготовки, интеграции знаний, разработке интегрированных курсов
– развитию индивидуального подхода в учебной деятельности и узкого доступа к учебным ресурсам	– развитию коллективных, кооперативных форм учебы и широкого, дистанционного доступа к учебным ресурсам
– реализации вербальных средств обучения, развитию знаниецентрированного подходу	реализации экстравербальных средств обучения, развитию резонансного обучения

2. Миф о пользе компьютеризированного образовательного процесса

А.Н. Петров в книге "Ключ к сверхсознанию" отмечает, что передовые страны уже давно вступили на путь построения информационного общества, в котором приоритетное значение имеет не производство вещества и энергии, а создание новых информационных технологий. Но чем далее они продвигались в своем развитии, тем более зависимыми становились от своего порождения... Уже повсеместно человек становится не управителем и распорядителем, а лишь обслуживающим персоналом или пользователем глобальных компьютерных систем, которые начинают жить собственным, независимым от них жизнями. Любая новая технология активно

формирует не только декорации и обстановку жизни, но и сам способ восприятия мира. В настоящее время начинают подтверждаться опасения философов о том, что успех технических наук породил положение, когда к сущности человека стали относить только то, что в принципе поддается математическому и техническому моделированию" [Петров, 1999, с. 4-15].

Телевизор и компьютер ограничивают богатство телесного восприятия только глазами и ушами, отменяя этим равенство между восприятием образа и звука, поскольку например, музыка, которая звучит из колонок или язык невидимого диктора часто выходит из совершенно другой сферы реальности, чем изображение на экране. Кроме того, впечатления от услышанного и увиденного отделены от телесной активности ребенка, которая во время просмотра передачи переходит в состояние высшей степени неподвижности. Исследователь мозга М.Шлитцер отмечает, что телевизор, видео и компьютер оказывают разрушительное действие на здоровье ребенка, даже если идет лучшая детская программа, передача о животных или учебная программа. Использование компьютера в учебных целях в раннем школьном или даже в дошкольном возрасте также является непродуктивным. Так, результаты исследования в 2000 году 200 израильских школ, среди которых 122 были оснащены компьютерами, свидетельствует о том, что даже урок математики, на котором был использован компьютер, не дал никаких улучшений академической успеваемости, скорее даже обнаружил тенденцию ее ухудшения [Патцлафф, Кальдер, 2008, с. 90-93].

Как пишет В.М. Колесник, "телевизор воспитывает личность со сверхвысокими ожиданиями утех, низкой психологической работоспособностью и почти отсутствием творческого потенциала – развращенного телеинвалида. Он имитирует труд или – в лучшем случае, – сможет выполнять примитивную работу: сторожа, продавца на вещевом рынке и др. Он легко может стать наркоманом, алкоголиком, бродягой... Исследованиями доказано, что благополучные, "нормально" работающие юноши и девушки в раннем детстве смотрели телевизор не больше часа в неделю, а некоторые росли в семьях, где "ящика" вообще не было. Более-менее удовлетворительно приспособились к жизни те, кто в детстве "общался" с телевизором не больше полчаса в день. Согласно экспертной оценке, 10 часов телевизионных сеансов в неделю уменьшают творческий потенциал ребенка на четверть, 2 часа в день – почти наполовину. Если в дошкольном возрасте смотреть телевизор больше трех часов в день, можно потерять 90 % социальной активности, которая означает мозговую, – психологическую – пожизненную инвалидность второй группы" [Колесник, 1999, 2003].

В 2003 году вышла книга Т. Оппенгеймера "*Flickering Mind*" ("*Мерцающий ум*") [Oppenheimer, 2003], где автор рассуждает о том вреде, который нанесли учебе современные компьютеры. Вместе с очевидными преимуществами, использование информационных технологий в сфере образования приводит к возникновению "ошибочных целей", поскольку число компьютеров – это удобный показатель "качества", а если этот компьютер еще и подключен к Интернету, то конечная цель инвестиций в образование вроде бы достигнута. Т. Оппенгеймер утверждает, что информационные технологии в том виде, в котором они сформировались в начале XXI века, в принципе не способны выполнить возложенных на них заданий автоматизации интеллектуальной деятельности, к которой относится сфера образования.

Т. Оппенгеймер убедительно показывает губительность современной компьютеризации учебного процесса и делает вывод, что учебу нужно спасать возвращением к традиционным безкомпьютерным методам, вряд ли осуществимым. При этом компьютеры вредны по нескольким обстоятельствам.

Во-первых, они учат человека действовать на окружение манипулятивно-директивным, инструментально-силовым образом, что имеет тенденцию приводить к насильственным актам – это рельефно иллюстрируется благодаря хакерским технологиям и лавинообразным потоком компьютерных вирусов.

Во-вторых, компьютеры вредны благодаря принятой в них двузначной логике, которая способствует формированию у человека однозначного, "черно-белого" антитворческого мышления. "В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или только хорошими, или только плохими ни без какого плавного перехода

и если такое восприятие окружающего мира закрепляется, то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа" [Обухова, 1995, с. 110], который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, антитворческим восприятием мира. Важно, что именно амбивалентность как "баланс противоположностей" (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческой личности (творческие личности являются парадоксальными существами, которые характеризуются амбивалентными, взаимоисключающими психологическими и поведенческими качествами).

Поэтому, как считает М.П. Бруснецов, реальным решением отмеченной проблемы является внедрение троичного компьютера, который воплощает "живую", диалектическую логику. Отметим, что диалектическая троичная логика на основании соответствующего математического аппарата была разработана М.П. Бруснецовым в виде троичной системы счисления, что позволяет осуществить переход образования от суровой классической двузначной логики (являющейся языком современной науки) к творческой многозначительной трехзначной логике, которая инициирует процессы творчества [Вознюк, Дубасенюк, 2011, с. 240-250].

В-третьих, внедрение компьютера как главного проводника зрелищных технологий современности значительно тормозит потребность и процесс чтения: "в возраст электронных средств массовой информации потеряли отличие периоды детства и взрослой жизни. Появление телевизора превратило, как утверждается, культуру в "эмоциональное потребление" кадров, которые изменяются на экране каждые три секунды. Подсчитано, что за первые пятнадцать лет подросток проводит у телевизора 16 часов, причем в каждой программе он видит как минимум три сцены насилия. По свидетельству нейропсихологов, это оказывает избыточное влияние на правое полушарие, связанное с односторонним визуальным восприятием внешнего мира, куда и перемещается активность ребенка. В то же время нивелируется левое полушарие, где размещены центры мышления и языка... Современная молодежь больше внимания уделяет "агрессивным формам культуры", которые распространяются со скоростью эпидемии благодаря распространению средств массовой информации. А книга как источник духовного развития отходит на задний план" [Коваль, 1997, с. 295-297].

Таким образом, в настоящее время непомерно активизируются элементы зрелищной культуры, когда в силу развития соответствующих электронных средств массовой информации во много раз увеличилось количество информационных (аудио-визуальных) сигналов, которые поступают к человеку. В то же время значительно ослабился фактор книжно-вербальной информации: дети сегодня очень мало читают книги, в частности художественной литературы. Это приводит к примитивизации художественно-эстетической сферы человека, искажается функциональная связь между полушариями его головного мозга. Остаются неразвитыми механизмы воспроизводящего воображения, высшее развитие которых позволяет читателю не только воспроизводить образы художественных произведений, которыми их видит писатель, но и полностью подчинять свои образные процессы глубокому и точному анализу текста [Движущие силы, 1976, с. 86].

Если **психофизиологической целью развития человеческого существа** можно считать достижение состояния функционального синтеза полушарий (когда знаково-вербальная информация, которая воспринимается преимущественно на уровне левополушарных психических процессов, легко трансформируется в образно-эмоциональную сферу правого полушария, и наоборот), то в настоящее время резко уменьшились межполушарные трансформационные процессы, снизилась способность человека к вербализации и девербализации информации, то есть возможность одевать в знаково-вербальные "одеяния" эмоционально-образную информацию, и противоположная возможность к обратной трансформации знака в образ, слова – в эмоцию. Такая трансформация имеет место именно в процессе привлечения детей к художественной сокровищнице человеческой цивилизации, что развивает умение человека генерировать образную информацию в сфере собственного художественно-эстетического представления, а это, в свою очередь, является краеугольным условием развития творческого мышления.

Итак, книга Т.Оппенгеймера разрушает общую иллюзию благотворного компьютеризованного обучения, поскольку исследования ее автора свидетельствуют об ошибочности связанных с компьютеризацией обучения надежд и обещаний.

Таблица 2

Сравнительная таблица негативных и позитивных аспектов компьютеризации учебы

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к информационному буму и потребности в разработке средств быстрой обработки информации через электронно-механические приборы	– к появлению "дтей-индиго", развитию резонансно-коллективистского суггестопедического обучения, био-компьютеров как средств биологической обработки информации
– к инструментально-манипулятивной агрессивно-силовой, директивно-шизотимной стратегии взаимодействия с миром	– к целостно-интегральному взаимодействию с миром, к появлению антропного принципа, ноосферных технологий в образовании
– к однозначному "черно-белого" антитворческому мышлению и логике и отношению к миру, когда объекты кажутся только хорошими, или только плохими	– к многозначительному творческому мышлению, появлению гуманистической психологии, которая рассматривает человека в единстве его негативных и позитивных качеств, являющихся его позитивными ресурсами
– к атомизации, хаотизации и технократическому расщеплению реальности, к овеществлению и рационализации мира, развитию левополушарной тенденции мировосприятия и миропонимания	– к всплеску мистически-иррационального и гуманистического миропонимания, правополушарной тенденции мировосприятия, очеловечивания, психизации действительности, развитию синергетики, которая хаос считает упорядоченной сущностью
– к уменьшению влияния книжной информации на развитие человека и распространению знаково-иконических зрелищных ее форм	– к синтезу научных и религиозных представлений, восхождению к сакральным глубинам "вниз по лестнице, которая ведет вверх"

3. Двойной (диалектический) образовательный миф про преимущества или мультикультуризма (культурной глобализации), или национальной самобытности каждой культуры

Этот двойной миф выражает дух диалектики культурно-исторического развития, поскольку как мультикультуризм, так и культурная самобытность в случае их абсолютизации выступают мифами, то есть не отвечают реалиям развития социумов. Подобным же образом, наш мир с одной стороны является парадоксальным синергетическим образованием – интегральным комплексом единства и разнообразия, а из другой, – мир человеческой цивилизации диалектическим образом соединяет культурное единство и культурного плюрализма, которые получают преимущество при конкретных социально-политических условиях развертывания исторического процесса. Данный процесс в наше время вхождения человечества в неуравновешенное состояние бифуркации обнаруживает неустойчивое и весьма динамическое колебание маятника цивилизационного развития около полярных ценностных модусов – культурной глобализации и культурной же самобытности народов, этносов, наций.

4. Миф о необходимости согласования социально-педагогических влияний на воспитанников

Традиционно считается, что воспитательные воздействия на ребенка должны быть согласованы и не противоречить друг другу, при этом не должно иметь место рассогласование между вербальными (словесная информация) и экстравербальными (жесты, эмоциональные реакции) сигналами, которые поступают к ребенку от его родителей и других людей, иначе это может привести к серьезным психологическим проблемам [см.: Развитие личности ребенка, 1987].

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность

взрачивается на "границах воспитательных воздействий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, что для развития личности губителен процесс социализации, осуществляемый на основе однозначного "черно-белого" поведенческого кода и системы ценностей, то становится понятным, что **парадокс является одним из основных факторов формирования личности**, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед человеком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающуюся многовекторной же и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью, что выступает основной характеристикой **творческого поведения и деятельности**.

Данный вывод вовсе не означает, что следует избегать состояния согласования вербального и экстравербального и специально создавать информационно-поведенческий хаос с целью воспитания личности. Парадоксальность данного процесса как раз и предполагает сочетание согласованных и несогласованных вербальных и экстравербальных сигналов для того, чтобы ребенок умел их различать и учился существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное...

Отмеченное находит реализацию в **амбивалентном подходе в педагогике**, который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко [Гончаренко, 2009, с. 30]).

Таблица 3

Сравнительная таблица особенностей согласованного и несогласованного социально-педагогических влияний на личность участников образовательного процесса

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ СОГЛАСОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ СОГЛАСОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к овеществлению и рационализации мира, развитию однозначной лепополушарной тенденции мировосприятия и миропонимания и как следствие обнаруживается потребность в формировании роботизированного человека-винтика, а также необходимость в иерархической организации образовательных процессов и упорядоченности учебно-воспитательных влияний	– к развитию многозначной правополушарной тенденция мировосприятия, к потребности развития личности – творческого человека с многозначным диалектическим мышлением, которое формируется благодаря резонансным хаотизованным, многозначным влияниям и деирерхатизованной организации образовательных процессов

5. Миф о том, что новые качества ребенка, его новообразования полностью формируются социальными институтами – школой, семьей, социумом в целом

Отмеченный миф проистекает из парадоксов современного знания, которые иллюстрируются парадоксом развития. Он заключается в том, что новое возникает из старого (как актуально новое) и одновременно не из старого, поскольку в этом случае стирается разница между новым и старым: если новое возникло из старого, то оно, соответственно, содержалось в нем в потенциально-виртуальном состоянии и не является принципиально новым. К этому же смысловому ряду относится и парадокс эмерджентности касательно новых системных свойств целого, к которым не сводятся свойства частей целого, что фиксирует появление новых феноменов словно бы из ничто. Данный парадокс обнаруживает необходимость помимо традиционной формирующей педагогики

учитывать наличие так называемой **актуализационной педагогики, которую мы концептуализируем.**

Таблица 4

Сравнительная таблица особенностей формирующего и актуализационного характера образования

ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮТ ФОРМИРУЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАНИЯ	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ФОРМИРУЮЩЕМУ ХАРАКТЕРУ ОБРАЗОВАНИЯ
<i>Технократическая (субъект-объектная) тенденция, которая атомизует реальность, что приводит:</i>	<i>Человекоцентрированная (субъект-субъектная) гуманистическая тенденция, которая интегрирует реальность, что приводит:</i>
– к формирующей классно-урочной "зуновской" стратегии учебной деятельности, игнорированию творчески-интуитивных форм получения информации, утверждению знаниецентрированной образовательной парадигмы, разработке строгой иерархии целей, методов, средств обучения	– к активизации суггестопедично-резонансных, природосообразных, кооперативно-коллективистских, компетентностных форм и методов учебной деятельности, к обращению внимания на феномен инициации древних социумов, на мистическое озарение, на системные свойства целого и эмерджентный характер получения знаний, на необычные условия актуализации знаний и умений (чудо-счетчики и полиглоты)
– к инструментально-манипулятивной стратегии взаимодействия человека с миром и формирующему характеру его освоения, когда знания к человеку приходят извне, а учитель-радиократ является носителем и организатором этого знания	– к целостно-интегральному взаимодействию с миром, когда у человека обнаруживаются сакральные глубины мудрости и интуиции, а знания иницируются в ходе коллективного творчества всех участников учебного процесса
– к линейно-однозначной последовательно-стадиальной причинно-следственной идеологии миропонимания и его освоения	– к целостно-циклической, интегральной причинно-следственной идеологии мировосприятия
– к развитию материалистического миропонимания и однозначной классической логики, к поляризации субъекта и объекта познания, к "черно-белой" познавательной гамме.	– к научным парадоксам, которые бросают вызов материалистическому мироустройству, к развитию парадоксальной логики и синтезу материализма и идеализма, субъекта и объекта познания
– к выводу, что личность формируется как феномен общественных отношений и, в сущности, является результатом внешней мотивации поведения, внешних социальных условий	– к выводу, что личность актуализируется как трансцендентная сущность благодаря творчески-надситуативной деятельности и является результатом внутренней мотивации, внутренних глубинных механизмов актуализации личности
– выводу о строгой обусловленности одаренности ребенка соответствующими мозговыми структурами, о стадиальности формирования соответствующих психических качеств	– выводу о первичной глубинной гениальности ребенка, которую нужно "пробудить" соответствующими сигналами внешней среды, к появлению технологий раннего развития ребенка, которого нужно "учить читать раньше, чем ходить"
– к углублению исследования ДНК, расшифровке ее генетического кода как дискретно-вещественного образования	– к разработке учений формирующей причинности Р. Шелдрейка и лингво-генетического волнового генома П.П. Гаряева, которые утверждают формо-волновой характер передачи наследственной информации, а также процессов морфо- и формогенеза
– к выводу, что мышление человека как компьютерно-однозначный, локально-ограниченный процесс реализуется через биологический субстрат – мозг	– к выводу, что мышление – это процесс вероятностный, глобальный, волно-полевой, охватывающий всю Вселенную и жидущийся в процессах, происходящих в универсальном семантическом пространстве Вселенной
– к утверждению фрагментарно-клипового мышления и к поиску инструментов господства над миром	– к утверждения фрактально-голограммного мировосприятия, мироощущения и к поиску общих смыслов жизни

Анализируемый миф также базируется на главном камне преткновения современной педагогики, которая обнаруживает расхождение между двумя краеугольными аспектами реальности, – **актуально-действительным (настоящим) и потенциально-возможным (прошлым и будущим, мнимым)**, которые благодаря единству мира следует рассматривать как единое целое. В связи с этим можно говорить о часто незримом присутствии будущего в настоящем, что приводит к множеству логико-семантических и онтологических парадоксам, обнаруженных еще древними мыслителями.

Важно понимать, что принципиально новое создается только в практической сфере бифуркационной педагогики в контексте механизмов творчества. Момент создания нового в акте

творчества обнаруживает отмеченный парадокс развития, когда новое должно возникать из нечто такого, чего никогда еще не было, не существовало. Соответственно, творческий акт может метафорически пониматься как акт "божественного творения", как процесс формирования принципиально нового качества, которое обнаруживает состояния динамического хаоса (бифуркации), неопределенности в момент перехода из старого состояния развивающейся системы в новое. Важно знать, что в настоящее время хаос как явление рассматривается синергетикой (ориентирующееся на междисциплинарный синтез) как научная реальность, которая в контексте психолого-педагогических исследований может выступать источником нового, своеобразным условием творчества.

Следовательно, педагогический миф, который мы рассматриваем, опирается на формирующуюся педагогику и игнорирует концептуализованные нами актуализационную и бифуркационную педагогики, а, в более общем понимании – социально-педагогическую среду, которую также можно дифференцировать на три аспекта – формирующий, актуализационный и бифуркационный.

Данный подход позволяет понять главное противоречие *процесса социализации*, которая заключается в том, что ребенок формирует социальные качества, то есть поддается социализации, превращая животное в социальное, естественное в искусственное с помощью влияний социальной среды. И если ребенок не воспитывается в этой среде, то он остается на животно-естественном уровне развития. При этом непонятным остается сам процесс социализации как диалектический процесс перехода количественных изменений в качественные.

Так, процесс социализации как интеграция ребенка в космос социально-культурного бытия общества традиционно рассматривается как приобретение людьми социального опыта и ценностных ориентаций, нужных для выполнения определенных социальных ролей [Лукашевич, 1998, с. 23]. В этих условиях наблюдается неразрывная связь социального становления детей с образованием и воспитанием, с адаптивными процессами, а социальные контакты являются одним из содержательных аспектов социализации, которая разворачивается на фоне развития самосознания, рефлексии, абстрактно-логического мышления, формирования "Я" человека, его личности.

Социализация, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте, обнаруживает парадоксальную природу, которую проблематично интерпретировать теоретически. Парадоксальность процесса социализации обнаруживается в одном из ее источников – в первичном опыте, связанном с периодом раннего детства, где происходит формирование основных психических функций и элементарных форм общественного поведения, которые укореняются на уровне психологических установок, проявляющихся тех или иных стойких поведенческих паттернах. При этом с самого раннего детства поведения ребенка регулируется факторами внешнего контроля, а сам ребенок живет и действует в пространстве "принципа реальности" (Ж. Пиаже).

Однако, потом поведение ребенка начинает постепенно регулироваться факторами внутреннего самоконтроля, в плоскости которого индивид в идеале является автономной, самодостаточной сущностью. Процесс же перехода от внешней к внутренней регуляции поведения оказывается непонятным, то есть непонятным является то, каким образом внешняя детерминация человеческого поведения формирует внутреннюю детерминацию и постепенно начинает заменяться ею, каким образом ребенок, сначала вполне зависимый от внешней среды своего существования (принцип социальной адаптации), кристаллизует принцип внутренней детерминации, базирующейся на основе "Я" человека (принцип индивидуализации), которое по своему определению есть нечто автономным, самоидентичным и тождественным самому себе.

Анализируемый парадокс находит свое философское отражение в парадоксе развития (или возникновение) [Югай, 1976, с. 22-23].

Взаимная трансформация принципов социальной адаптации и индивидуализации находят свое воплощение в диалектическом факторе целостности (исследуемом тоталлогией – наукой о тотальности, а также синергетикой, наукой о принципах самодвижения и самоорганизации

материальных форм), который умозрительным образом интегрирует противоположные принципы и направляет процессы как индивидуального так и социального развития.

Можно сказать, что процесс социализации парадоксальным образом предполагает сочетание двух противоположных модусов человека – состояние слияния с окружением (принцип социальной адаптации) и состояние дистанционирования от окружения (принцип индивидуализации и личностного роста).

Отмеченный парадокс приводит к тому, на сегодняшний день нет вполне удовлетворительной теории социализации, поэтому существуют много концепций социализации личности, среди которых можно выделить такие, как когнитивная концепция (Ж. Пиаже, А. Маслоу и др.); “модель инкультурации” (Ж. Баос, В. Малиновский и др.); “эволюционно-стадиальная” (Э. Эриксон) и психоаналитическая концепции (З. Фрейд); концепции “ролевого тренинга” (Т. Парсонс), “социальной учебы” (Дж. Г. Доллард, Б. Скиннер, Р. Уолтерс и др.), “межличностной коммуникации” (Ч. Х. Кули, Дж. П. Мид и др.), морального роста (Л. Колберг), психологической самоидентификации и др.

6. Миф о формировании личности ребенка

Личность, по своему определению, уникальная, тождественная только себе, свободная сущность, способная осуществлять свободные поступки, характеризующаяся внутренней мотивацией поведения, благодаря которой личность способна быть свободной от детерминации мира. Если личность ребенка (человека) формируется, то возникают вопросы, во-первых, каким образом принципиально новое (свободная самодетерминированная личность) появляется из старого (из не-личности), и, во-вторых, на каком возрастном этапе личность появляется, если вообще появляется.

Отмеченный парадокс разрешается с помощью принципов актуализационной и бифуркационной педагогик, что предполагает идею креативности – создания Богом мира и человека (разумных существ, божественных монад). При этом человек а priori уже наделен свободной волей, то есть является личностью, которая способна быть независимой от мира и благодаря этому нести ответственность за свои поступки.

7. Миф, который распространен в кругу педагогов и психологов, в соответствии с которым аффектно-перцептивная, эмпатийная сфера человека относится только к его мотивационно-эмоциональному компоненту

Психологическое направление нейро-лингвистического программирования (НЛП), к которому все чаще начинают обращаться отечественные педагоги [Тарнопольский, 2001], разделяет людей на несколько групп, в зависимости от того, какой перцептивный канал восприятия действительности у человека преимущественно развит: аудиальный (слух), визуальный (зрение) или кинестетический (движение, прикосновение, вкус, обоняние, осязание). Одна из целей развития человека здесь понимается как гармоничное развитие этих трех репрезентативных систем, что значительно расширяет познавательные ресурсы человека, когда следует говорить о формировании у него единого гностично-перцептивного комплекса, который включает как абстрактно-логический, так и аффектно-перцептивный познавательные ресурсы.

Следовательно, процесс познания мира человеком, его взаимодействие со сфере социальной и профессиональной среды во многом зависит от уровня развития репрезентативных систем, социальной перцепции, что, в свою очередь, предопределяет формирование эмпатийной способности человека к сопереживанию, возможности понять мотивационные побуждения другого человека, стать на его точку зрения. Поэтому О.К. Тихомиров в книге "Психология мышления" пишет о том, что одним из главных признаков мудрого человека есть его способность к эмпатийной интеграции в окружающую среду.

8. Миф о том, что всестороннее формирование у будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки соответствующих ЗУНов и компетентностей обеспечит их последующий успешный профессиональный рост

Поскольку чувственный и эмоциональный аспекты психической деятельности человека представлены в определенном функциональном единстве (эмоциональные состояния человека реализованы на чувственном уровне, а чувственные реакции всегда эмоционально окрашены, когда эмоции и чувства в их единстве представляют аффектно-перцептивную сферу психической деятельности человека), то возникает вопрос о формировании у будущего специалиста адекватных эмоциональных реакций на стимулы внешней среды. Речь идет не только о необходимости формировать у него регулятивные умения (что предполагает осознание им своих эмоциональных состояний; управление эмоциями, их контроль), но и о проблеме поддержки непрерывности эмоциональных реакций у студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Человек постоянно испытывает динамическое изменение эмоциональных реакций, при этом знания, умения и навыки приобретаются и формируются в процессе определенных эмоциональных состояний, которые выступают определенным психофизиологическим "полем" реализации ЗУНов, их так называемой "психофизиологической привязкой". Изменение эмоциональных состояний предполагает и изменение соответствующих условий использования ЗУНов. Таким образом, будущий специалист не всегда может уверенно владеть ЗУНами в новых эмоционально насыщенных жизненных обстоятельствах. Именно длительная практическая деятельность специалиста позволяет ему шаг за шагом словно бы заново формировать соответствующие профессиональные умения в новых производственных условиях.

Этот вывод подтверждается психологическими исследованиями. Как отмечает Ж. Годфруа в книге *"Что такое психология"* (т. 1, 1996, с. 167), как правило человек, который запоминает информацию (формируя при этом соответствующие умения) в одних эмоциональных состояниях под воздействием определенных жизненных условий, в других жизненных обстоятельствах, которые активизируют другие эмоциональные состояния, не может адекватно владеть сформированными умениями и усвоенной информацией (тем более, если новые жизненные условия являются критически-стрессовыми). Так, как показали исследования, знание и умения, сформированные у человека в пьяном состоянии, не могут в полной степени актуализироваться в трезвом состоянии, и наоборот.

Для преодоления отмеченной принципиальной трудности в процессе профессиональной подготовки (что выражает так называемое главное противоречие современного образования, которое заключается в несоответствии образовательных результатов требованиям жизни) последняя должна ориентироваться на контекстный (субъектно-деятельностный) подход, согласно которому учебная деятельность студентов должна моделировать их будущую профессиональную деятельность. На наш взгляд, решение отмеченной проблемы нуждается в интеграции студента, включенного в учебную деятельность, к своему сущностному личностному статусу – к состоянию самоосознания (которое соотносится с ядром личности – его Я-концепцией), на основе которого студент не только может постоянно контролировать свои эмоциональные состояния, но именно в этом состоянии формирует соответствующие профессиональные умения, которые в этих условиях приобретают функциональную непрерывность благодаря непрерывности сохранения человеком состояния самоосознания (которое на Востоке появляется целью духовных практик).

Этот вывод ведет за собой другой вывод касательно того, что не интеллектуальные способности воспитанника, а его самосознание должно быть как целью, так и критерием эффективного учебно-воспитательного процесса, поскольку самосознание является важнейшим фактором процесса социализации человека, его гармоничной интеграции в социальную структуру общества. Отмеченный вывод можно проиллюстрировать наблюдениями В. Франкла, которые свидетельствуют о том, что поведение юношей и их последующие жизненные перспективы не могут быть достоверно экстраполированы и предсказаны на основе обстановки в семье, благодаря анализу школьных или социальных переживаний, ближних или социокультурных влияний, показателей медицинской карточки, учебной успеваемости, наследственного фона и других факторов. Намного лучший прогноз дает именно степень самопонимания и самоосознания [Франкл, 1990, с. 81].

9. Миф о положительном эффекте современных нововведений в образовательную сферу: обязательного тестирования выпускников школ, а также Болонской (кредитно-модульной) системы.

Как это ни странно, но современная и довольно влиятельная личностно ориентированная субъект-субъектная образовательная парадигма, отрицающая традиционную знаниецентрированную педагогику, оказалась бессильной перед внедрением в педагогическую систему Украины и России новых знаниецентрированных форм обучения и мониторинга его качества – обязательного государственного тестирования и Болонской (кредитно-модульной) системы.

Тестирование как способ проверки знаний и, соответственно, как модель и средство обучения, имеет гораздо больше "минусов", чем "плюсов". Так, преподаватели Кембриджского университета (Англия) провели среди своих студентов исследование, направленное на выяснение взаимосвязи вступительного тестирования и общего интеллектуального уровня учащихся. Результаты были опубликованы в одной из влиятельнейших газет – *Telegraph*, где мы можем прочитать рассуждения профессоров истории Колледжа святого Иоанна в Кембридже Роберта Томбса и Дэвида Абулафию, согласно которым в течение многих лет детей отучали нестандартно мыслить и выражать собственные идеи. В сочинениях необходимо приводить аргументы только в определенном порядке и заранее указанном количестве, писать по готовым шаблонам. Это притупляет способность учеников думать по-своему. Теперешние студенты-отличники позволяют себе допускать столь постыдные ошибки, которые раньше не встречались и у слабых учеников. Налицо падение уровня обучения, что обычно находит объяснение, согласно которому "студенты нацелены на определенный результат, им просто незачем думать". Данный порядок базируется на реалиях "тестового образования", когда, как отмечает советник правительства и бывший директор Лондонской ораторской школы Джон Макинтош, "детям просто дают необходимые для зачетов или экзаменов факты, без всякого контекста, тот минимум, который им нужен для получения оценки" при этом даже в Кембридже студенты не знают, как писать эссе, а сами тесты такие "интеллектуалы" проходят при этом без ошибок.

В беседе с обозревателем КМ.RU президент Академии творческой педагогики, председатель Совета директоров школ России, профессор Я.С.Турбовской полностью согласен с выводами профессоров Кембриджа, говоря, что на Западе давно отказались от государственного теста, который выражает недоверие учителю, который обучает, но не может оценивать результаты своего обучения, при этом обучение превращается в процесс натаскивания на готовые ответы.

В. Мартынюк полагает, что надо жестко осудить людей, управляющих системой образования и допустивших, поощривших внедрение системы государственного тестирования в школах: "Мы платим миллиарды на содержание системы, которая, по сути, является издевательством, которая ничего в реальности не показывает. И в этом – весь ужас, потому что для вуза нужны совершенно другие знания, другой уровень подготовленности... Нужно понять: образование – это государственное дело или сфера услуг? В первом случае действуют одни рецепты, если же сфера услуг – вторые. Нужна определенность: если государство признаёт образование сферой услуг – тогда ему логично вообще уйти из школы и никак на нее не влиять. Разве государство вмешивается в дела парикмахерской?.. Дело не в том, что изменится тот или иной министр. Нужно перестать рассматривать образование как сферу услуг" [Мартынюк, 2012].

Как пишет С.К. Абишев, "Целью любого реформирования является достижение более высокого уровня. Увы, едва ли найдутся у нас люди (если не считать самих реформаторов), которые скажут: да, наше образование стало лучше! Ну конечно, нет! С помощью этого "реформирования" мы шаг за шагом гробили то, чем раньше гордились. В ежегодном докладе Организации Объединенных Наций за 2004 год наша система образования, хотя и сдала свои позиции по сравнению с советскими временами, но всё еще занимала достойное 15-е место. Но всего четыре года спустя, в 2008 году, мы откатились на 54-е место. Сегодня с нами могут конкурировать африканские страны...". Советская система образования готовила широкообразованных людей, что в новой формации российского общества может рассматриваться как напрасная трата средств. Ведь западная система образования, которую мы зачем-то копируем,

ориентирована на подготовку узких специалистов. ЕГЭ, злонамеренную разрушительность которой понимают и рядовые учителя, и директора школ, "базируется на чудовищной вульгаризации, уродливом окарикатуривании всего, наработанного в отечественной и мировой научной педагогике. В результате, средняя школа уже de facto стала массово поставлять вузам студентов, органически не способных к научной и вообще к какой-либо творческой деятельности. А на очереди – введение ЕГЭ-дрессировок и в вузах!" [Абачиев, 2012].

Приведенные выводы касаются и Болонской (кредитно-модульной) системы. В. Пихорович проводит такой анализ первых результатов ее внедрения в образовательную сферу Украины. От пишет, что кредитно-модульная система образования в своем американском "идеале" предполагает определенный набор курсов, из которых студент выбирает по своему усмотрению определенный минимум, который он должен прослушать и сдать выбранному им профессору. Слушать и сдавать можно в течение пятнадцати лет. В результате такой "слушатель" получает не диплом, а справку, что он прослушал такие-то курсы. Что касается дипломов, то для того, чтобы получить какой-либо из них: магистра или доктора, то для этого нужно дополнительно написать и защитить соответствующие научные работы.

Что касается кредитно-модульной системы, то у нас она редуцировалась до особой системы оценивания знаний, которые даются, в основном, на лекциях. В результате введения этой самой кредитно-модульной системы количество часов аудиторной работы со студентами на каждый курс резко сократилось за счет сокращения практических занятий (самой эффективной формы работы). Формально это сокращение компенсируется увеличением количества часов на так называемую внеаудиторную работу, но реально таковая, конечно, не ведется, поскольку часы эти дополнительно преподавателям не оплачиваются, помещения для ее проведения не обеспечиваются и никто ее не контролирует.

Некоторые преподаватели относятся к внедрению кредитно-модульной системе довольно скептически. Причиной этому не только то, что их заставляют отказываться от привычных, вырабатываемых годами и десятилетиями подходов к обучению в пользу совершенно стандартных, исключающих творческий момент, приемов и манипуляций с тестами и громоздкими, чисто формальными схемами оценивания, но и то, что это резко увеличивает рабочую нагрузку на преподавателя при той же самой заработной плате.

Возникает принципиальный вопрос о том, какая система образования лучше – существующая сегодня или новая, которую предлагает болонская система?

Нужно заметить, что в последнее время, как в Украине, так и России, становится модным не ругать советскую систему образования, как это было несколько лет назад, а хвалить ее, говорить, что она была лучшей в мире. Даже после разрушения Советского Союза рынок наглядно показал, что наше образование и в самом деле лучше, чем западное. Наши ученые без проблем находят работу за рубежом, а вот западных ученых в Украине найти сложно. И дело вовсе не в том, что у нас зарплаты меньше. В Украине сегодня работают тысячи американцев и англичан – преподавателей английского языка. Видимо, их все-таки удовлетворяет местная зарплата. А ученые – это не преподаватели английского. Ученые считаются единицами, а не тысячами. Единицам бы зарплату обеспечили такую, что она им на Западе и не снилась, если бы они здесь приносили прибыль. Надо полагать, дело не в зарплате. Все проще – западные ученые элементарно проигрывают в конкуренции нашим специалистам – как у себя дома, точно так же и здесь.

Несомненно, главное достоинство советской системы образования состояло в его политехнизме, универсальности. Наша школа – как высшая, так и средняя, никогда не были рассчитаны на подготовку специалистов узкого профиля. На первый взгляд это казалось недостатком. Человека учили множеству вещей, которые не имели никакого отношения к его будущей работе. Но этот "недостаток" оборачивался очень серьезным преимуществом на практике.

Получив широкую научно-теоретическую базу, выпускник школы мог выбирать себе любое поприще, безболезненно менять его и, вообще, чувствовать себя свободно в мире быстро меняющихся профессий. Это касалось и выпускников вузов: многие из них легко меняли род

деятельности и достигали успехов в областях, не имеющих ничего общего с их дипломной специальностью. Это имело место потому, что и в вузе принципы политехнизма и универсальности образования старались максимально соблюдать; там никогда не готовили специалистов-менеджеров, поскольку считалось, что любой человек с высшим образованием – готовый управленец.

В. Пихорович отмечает, что целостность образования в рамках Болонской системы не предполагается даже на уровне отдельного учебного курса, поскольку предполагается, что экзамены фактически отменяются, а вместо них студент должен будет набрать определенное количество баллов в течение семестра, постепенно сдавая каждую тему отдельно, часто в виде тестов и контрольных работ. Расчет при этом делается исключительно на краткосрочную память. Экзамен хоть как-то интегрировал курс, давал его понимание как целого. Сейчас о понимании речь не идет даже формально. Старая шуточная студенческая формула про "ЗСЗ" – "зазубрил, сдал, забыл" – возводится в ранг передовой технологии и объявляется единственно верной.

В. Пихорович пишет, что реформирование нашего высшего образования в направлении развития университетской науки (что предполагает разрушение Академии наук и передачу ее мощностей университетам) приведет к окончательному разрушению образования. У высшей школы в свое время была мощная наука, однако она исчезла. Только Киевский политехнический институт на 2006 год имеет доходы от научных и исследовательских работ выше, чем плата за обучение. Остальные – наоборот. Однако, причина этого заключается не в том, в КПИ слишком высокие доходы от науки –там сравнительно низкий процент контрактных студентов. Теперь наши вузы практически не получают финансирование на научную работу, которая раньше была необходимым элементом подготовки специалистов и методологической базой преподавания: преподаватель тем и отличался от школьного учителя, что он не просто знакомил учащихся с достижениями науки, сведения о которых он вычитал в книжках, он сам делал науку и только поэтому учил других.

Сегодня, как полагает В. Пихорович, когда вузы из "кузницы кадров" для народного хозяйства превратились в коммерческие предприятия по предоставлению "образовательных услуг" населению – фундаментальная и прикладная наука становится обузой для вузов.

Ведь население – далеко не такой взыскательный заказчик, как народное хозяйство. Студенту, а в большинстве случаев, даже не ему самому, а его родителям, важен не уровень подготовки, а сам факт наличия диплома. Многие бы желали получить его так, чтобы вообще не утруждать себя какими-нибудь знаниями.

Сегодня, как полагает В. Пихорович, практически невозможно среди студентов встретить таких, кто бы выбрал свою будущую профессию, как раньше говорили, по призванию. Как правило, мотивы выбора – совершенно внешние, никак не связанные с интересом к самой профессии. Главным из них является надежда на большую зарплату после окончания учебы. Именно поэтому самые популярные сегодня – непроизводительные профессии: юристов, менеджеров, бухгалтеров, маркетологов и др., которых в большом количестве готовят в частных (коммерческих) вузах. В результате этого количество людей с высшим образованием в Украине сейчас одно из самых высоких в мире.

В. Пихорович также полагает, что из европейского образовательного опыта берется самое худшее, собственно, даже не европейское, а американское, которое навязывается самим европейцам в ходе этого самого болонского процесса. Лучшее же из того, что имеет европейское образование, игнорируется [Пихорович, 2006].