

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НЕУДАЧИ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Б. А. Сосновский

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,
г. Барнаул, Россия

В статье утверждается, что нынешняя реформа образования не даёт реального повышения его качества и сводится к необоснованной административной ломке предыдущей отечественной системы. Многие конкретные положения и мероприятия реформы не имеют необходимой теоретической и эмпирической психолого-педагогической доказательности.

Ключевые слова: образование, реформа, психология, профессионализм, нравственность.

PSYCHOLOGICAL FAILURES OF EDUCATION REFORM

B. A. Sosnovsky

Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia

The article argues that the current education reform does not give the real quality, and is reduced to baseless administrative breaking of the previous domestic system. Many specific provisions and measures of the reform do not have the necessary theoretical and empirical psychological and pedagogical evidence.

Key words: education, reform, psychology, professionalism, ethics.

Ныне производимое внеочередное «реформирование» (модернизация) системы отечественного образования целенаправленно и неуклонно осуществляется более 20-ти лет. Поэтому его уже зрелые плоды (преимущественно негативные) стали как бы привычной и очевидной реальностью, которая кажется теперь фатально неизбежной. Однако истинные причины капитального переустройства, а точнее, разрушения всей предшествующей образовательной системы России являются не столько научно обоснованными, сколько сугубо субъективными, а по сути своей – психологическими, этическими или идеологическими.

Как это ни банально, но базовая и чисто методологическая ошибка производимого реформирования – это отсутствие тщательного и развернутого анализа существующей системы, выделения её сильных и слабых сторон, выявления причин последних и разработки путей их устранения или минимизации. Из этой «школярской» ошибки вытекают все нынешние и последующие результаты очередного революционного переустройства.

По замыслу и методам исполнения реформа напоминает исходную «Перестройку» всего нашего государства в 90-ые годы прошлого века. Реформа образования фактически свелась к огульному разрушению уникального психолого-педагогического здания, созданного многолетними трудами нескольких поколений российских учёных и практиков. Теперь уже бессмысленно напоминать туманные целевые формулировки «Болонского процесса», потаённую идеологию настоятельных указаний МВФ, а также их, недопустимо подражательную российскую интерпретацию. Из объективного феномена расширения межгосударственных связей и глобализации мировой экономики вовсе не вытекает необходимость глобализации (как фактического самоуничтожения) ранее сложившихся государственных образовательных систем, национальной науки, культуры, идеологии и признаваемых ценностей. Увы, именно такое скрытное, но всё более очевидное и чувствительное поражение (без боя или внятной аргументации) целенаправленно произведено в нашем образовании. Ведь в реформе меняются не

какие-то частные или негативные элементы прежней системы, а сокрыто преобразуется её целевая, социальная, нравственная сущность. К примеру, внедряемое «платное» образование не может быть обязательным и всеобщим, что необходимо в любом гуманном социуме. Понятно, что в результате в обществе актуализируются и, порой, обостряются многие проблемы, задачи и вопросы, носящие несомненно комплексный характер (политика, экономика, идеология, культура).

Вторым системным недостатком текущего реформирования следует считать фактическое отсутствие в его разработке и практической реализации должных научных (философских, социологических, педагогических, психологических и иных) обоснований, обозначения путей решения, планов и прогнозов. Реформа отечественного образования обратилась в сугубо административное, приказное деяние, предполагаемая эффективность которого задана как постулат. Для очередного этапа «реформирования» достаточно употребить термин «инновация» или «педагогический эксперимент», никак не аргументируя действительной новизны, а главное – их преимуществ и образовательной эффективности. Всякие сомнения, возражения или критика обильно вводимых перемен молчаливо, но твердо не воспринимаются «сверху».

Глубокая психологическая ошибка реформирования заключается в намеренном создании недопустимо выраженного противоречия между афишированными благими целями преобразований (декларируемым значением) и теми реальными субъективными смыслами, которые они приобретает в сознании массовых исполнителей и потребителей – учителей и преподавателей, студентов и учащихся. Получается некая молчаливая социальная игра: практически все догадываются, что делается что-то ненужное, но одни (немногие) невольно требуют этого, а другие (многие) послушно исполняют. В результате такой, заведомо дискомфортной дезинтеграции индивидуального сознания из него вымывается исконный смысл учения и «образования» как напряженной внутренней деятельности учащихся, направленной на самоизменение (Д.Б. Эльконин), на самостоятельное созидание, сотворение Образа собственного Я, профессии и целостного Мира.

Названные базовые ошибки или провалы реформирования широко разветвляются в систему конкретных психологических проявлений, которые предстают как насущные и конкретные образовательные задачи, вопросы и даже проблемы.

Например, официальное переименование «детских садов» в «дошкольные образовательные учреждения» (ДОУ) фактически привело к забвению тонкой специфики развития, обучения и воспитания дошкольников, к потере незаменимой, развивающей роли организованной детской игры, к редукции воспитательных задач до механистичной подготовки к школьному обучению. Будто и не было в российской науке уникальных, глубоких и перспективных психолого-педагогических разработок под руководством А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и их талантливых последователей.

Огромную образовательную опасность несет в себе неоправданно ранняя профилизация (специализация) школьного обучения. Это обрекает ребенка на заведомо искусственное сужение круга познаваемого и осознаваемого Мира, на потерю развивающего потенциала обучения. Например, современным младшим школьникам не прививают базовых умений письма, но формируют некую мифическую «лингвистическую компетентность». Некогда ведущий принцип «развивающего обучения» (Л.С. Выготский) ныне даже не упоминается. По общеизвестному выражению С.Л. Рубинштейна, личность в деятельности и проявляется, и формируется. Причем, имеется в виду именно самостоятельная и психическая деятельность человека, а не чисто внешняя активность. Учение – это труд, полный активности и мысли (К.Д. Ушинский).

Ещё в 40-ые годы прошлого века Б.М. Теплов доказал, что способности существуют только в развитии, в напряжённой деятельности личности. Склонности, мотивы, переживания, субъективные смыслы и личностные ценности человека также «рождаются» не в воспитательных лозунгах или педагогических беседах, а в реальных деяниях, в процессах непрерывной и многомерной социализации личности – в деятельном вхождении личности в общество и в самого себя. Упрощение, обеднение школьного образования заведомо сужает сферы возможной социализации личности и урезает перспективы её возможного развития.

Необоснованный массовый переход российской школы на тестоподобные ЕГЭ, ОГЭ и прочее, кажется, уже доказал свою педагогическую несостоятельность и невосполнимую образовательную вредоносность. В необъятном словесном пространстве педагогических «экспериментов» и «инноваций» глубоко утонули прежде общепринятые требования, психолого-педагогические прорывы-

открытия и практически реализованные разработки. Это, например, условия обеспечения понятности знаний и построение учебной деятельности учащихся, поэтапное формирование «умственных действий», организация проблемного обучения, акцентирование забываемой мотивационной функции контроля и оценки, стремление к решению злободневных воспитательных задач, психология программированного обучения (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и многие другие). Главный провал реформы, имеющий поистине ключевое, государственное, идеологическое значение, заключается в том, что среднее школьное образование становится в России неполным, не бесплатным и не обязательным.

Стремительное падение уровня образованности выпускников средней школы представляется неким неотвратимым «веянием времени», всё более отчетливо проявляющимся при переходе к проблемам, так называемого, высшего образования. Неуклонно упрощаются его программы и стандарты, сокращаются перечни фундаментальных дисциплин и отводимые вузам «аудиторные часы». Зато постоянно увеличивается плановая учебная нагрузка преподавателей, нарастает непомерный объем формальной отчетности и «контролирующей» документации. За всевозможными модулями, рейтингами, блоками, компетенциями и тому подобной терминологией теряется творческая суть каждодневной преподавательской работы, незаметно выхолащивается психологическая суть нелинейного процесса познания и усвоения знаний учащимся.

Юридически узаконенная в России система двухступенчатого высшего образования до сего времени не имеет под собой достойной социальной, конкретно профессиональной или психолого-педагогической аргументации. Внедрение зарубежных ступеней «бакалавриата» и «магистратуры» ведет не только к неизбежному падению качества массового «высшего» образования, но и, возможно, к грядущему разрушению проверенной временем национальной системы ученых степеней и научных званий.

Исходные причины множества подобных революционных «инноваций» кроются, к сожалению, не в сфере доказательной науки, а в области вездесущей экономики, преходящей политики и негласно господствующей (по крайней мере, в нынешней образовательной реформе) идеологии. Ведь уже в самом термине «образовательные услуги» сокрыта из-

вестная рыночная идеология: «продать подороже, купить подешевле» или угодливое: «чего изволите?». Такие «принципы» не просто неуместны, но откровенно губительны применительно к образованию, науке, медицине, культуре, к живой человеческой психике. Распространившиеся «образовательные услуги» неуклонно и быстро трансформируются в неуправляемую социальную беду, в фактическую нравственную деградацию личности как «покупателя», так и «продавца» экзаменационных оценок, курсовых и дипломных работ, ученых степеней, званий и бесконечно далее. Это незамедлительно приведет к неотвратимым психологическим, моральным и поведенческим последствиям, причем не только в каких-то частных, узко профессиональных сферах социального бытия.

Одним из «знаковых» отличий современного высшего образования стало законопослушное введение, так называемого, «компетентного подхода». Методологическая беда заключается в том, что остаются недопустимо безответными три основополагающих вопроса: дефиниция (содержательная понятийная трактовка) компетенции, четкие способы её диагностики и формирования, а главное – доказательства образовательных преимуществ такого «подхода». На практике это напоминает реликтовую, но выразительную сказочную метафору: «пойди туда, не знаю куда; принеси то, не знаю что».

К примеру, это такая общекультурная компетенция: «Использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы» (ОК-9).

Кто и как может проверить реализацию подобных, столь возвышенных педагогических формулировок и задач? Но при этом всякий преподаватель как бы обязан отчитываться в том, какую именно «компетенцию» (из стандартного, строго необходимого перечня) и на каком «этапе» он «сформировал» на своих занятиях. Это тщательно «проверяют» соответствующие надзорные службы вузов и всевозможные внешние комиссии. Изведены горы бумаги, опубликованы многочисленные стандарты, статьи, пособия, бравурные книги и, конечно, научные диссертации. Их искусственная «актуальность и значимость» состоит, зачастую, лишь в употреблении неких модных, обязательных и спасительных терминов: инновация, реформа, толерантность, «компетенция» и «компетентность». За таким эзоповским языком всевоз-

можных «правильных» терминов невозможно обнаружить главное: содержательные, собственно предметные знания и умения учащихся, ожидаемые и профессионально важные и необходимые личностные образования.

Очень серьёзную опасность для современного российского образования (и самой научной психологии) давно несет в себе необоснованно массовое распространение псевдотестирования: от детского сада до вуза и многих производственных организаций. Проблема заключается в катастрофическом отсутствии должного профессионализма как нескромных создателей тестов, так и массовых интерпретаторов получаемых результатов. Широкая практика недопустимых педагогических и психологических упрощений, ярлыков и прямых ошибок становится поистине удручающей, что настоятельно требует принятия каких-то особых профессионально ограничительных и даже запретительных мер. Некритичное распространение теста как универсального научного метода фактически привело к забвению других исследовательских методов психологии и педагогики, особенно – эксперимента. Это похоже на очередной и своего рода методологический кризис. Становится всё более актуальной «защита» психики от очередного (отнюдь не нового) редукционизма, от фактического упрощения её до уровня непременно осознаваемой и вербализованной внутренней феноменологии обыденного сознания и поведения.

Наконец, проблемы воспитания были и остаются особо сложными и недостаточно изученными, но в условиях современного противоречивого, порой, кризисного социума они приобрели поистине злободневное и психологически решающее значение. Воспитание для психологии – это путь к сознанию личности, к порождению ею субъективных смыслов, которым нельзя просто научить (А.Н. Леонтьев). Но в целенаправленном образовательном процессе можно и необходимо создавать благоприятные условия и адекватные деяния воспитуемого для активизации самостоятельного «вычерпывания» субъектом смыслов, отвечающих культуре, моральным и нравственным ценностям. Всякое воспитание построено (не всегда гласно)

на основе той или иной господствующей идеологии. Истинное образование – это единство обучения и воспитания, поэтому образование просто невозможно «деидеологизировать». Бесспорен факт всемирного обострения политических, экономических, а главное – идеологических, нравственных и ценностных противоречий различных цивилизаций, культур, национальностей, вероисповеданий, государств. Поэтому насущной задачей нашей психологии становится исследование неких базовых, духовных, исконно российских и традиционно многонациональных оснований как воспитания, так и образования в целом.

Социальный российский мир находится в очередном, многоаспектном и затянувшемся перестроечном кризисе. Достоинно выйти из него, реально спастись от духовного развала может, как всегда, только сам человек, его высший, духовный профессионализм (В.А. Пономаренко), его нравственная «красота» и достоинство. Непобедимое российское долготерпение зыждится на уникальной, возвышенной духовности народа. Это могучая вера в обязательное торжество добра и истины. Это непоколебимая надежда на светлое и чистое будущее. Это любовь к доброму делу, к окружающим людям, к Родине. Для спасения (или возрождения) образования необходимо, чтобы каждый его субъект («сверху донизу») делал нечто простое и общеизвестное: думать, искать, находить, ответствовать; профессионально, честно и совестливо работать во имя грядущего торжества общеизвестных и очень трудоемких, но абсолютно необходимых посевов «разумного, доброго, вечного».

Сосновский Борис Алексеевич – доктор психологических наук, профессор

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Россия