

Дебилизаторы

[Версия для печати](#)

[Комментарии](#)

Что есть образование? Казалось бы, вопрос элементарный. Берем словарь и читаем: «получение систематизированных знаний и навыков». Но не все так просто. Где-то среди текстов вида «ученые шутят» мне попала пародия на задачки по математике из американских учебников.

«1960: Лесоруб продал грузовик дров за 100\$, при этом его расходы составили $\frac{4}{5}$ этой суммы.

Ваша задача: найти сумму его дохода.

1970: Лесоруб продал грузовик дров за 100\$, при этом его расходы составили $\frac{4}{5}$ этой суммы или 80\$. Ваша задача: найти сумму его дохода.

1980: Лесоруб продал грузовик дров за 100\$, при этом его расходы составили 80\$, а доход 20\$.

Ваша задача: обвести в кружок число 20.

1990: Из-за прибыли в какие-то там 20\$ лесоруб уничтожил несколько акров природной экосистемы. Ваша задача: обсудить уничтожение девственных лесов. Дополнительные 5 баллов присуждаются за обсуждение всем классом, как должны себя чувствовать по этому поводу лесные зверюшки и птички.»

Тенденция интересная, не так ли?

А вот — реальный случай. Из статьи академика Владимира Игоревича Арнольда «Нужна ли в школе математика?».

Бруно Понтекорво рассказывал, что в 60-х годах однажды заблудился в окрестностях Дубны и добрался до дому, подъехав на тракторе. Тракторист, желая быть любезным, спросил: «А чем вы там в Институте в Дубне занимаетесь?» Понтекорво честно ответил: «нейтринной физикой». Тракторист был очень доволен беседой, но заметил, похвалив русский язык иностранца: «Все же у Вас сохраняется некоторый акцент: физика не нейтринная, а нейтронная!» Рассказывая в Италии эту историю, Понтекорво добавил: «Я надеюсь дожить до того времени, когда уже никто не будет путать нейтрино с нейтронами!» Докладчик в Академии, в Трудах которой я прочел вышеизложенное происшествие, комментирует это так: «Сейчас мы можем уже сказать, что предвидение Понтекорво исполнилось: теперь уже никто не знает не только, что такое нейтрино, но и что такое нейтрон!» Образование бывает разное, но для того, чтобы называть образование образованием, знания и навыки должны подаваться именно *системно*. Именно так обстояло дело в СССР. Знания математики применялись в физике, физики – в химии и так далее. Даже обладающий средними способностями ученик по окончании средней школы получал знания, позволяющие судить о мире как о сложной взаимосвязанной системе, вследствие чего мог судить, что, как и почему происходит. Во всяком случае, понимал, что электричество берется не из розетки, а серная кислота – не отстирывается. При наличии же способностей выпускник приучался *думать самостоятельно*. Конечно, советская система образования имела много недостатков, равно как и преподаватели далеко не всегда соответствовали требуемому уровню. Но сама система была направлена на то, чтобы знание о мире было цельным, а дети учились думать (хотя и в рамках марксизма и т.п., но это – отдельный вопрос). Школа давала объем знаний, пригодный для поступления в любое высшее учебное заведение, лишь для ведущих вузов надо было уметь решать задачи сложнее, чем в школе, но – в рамках программы.

Что этим достигалось? Любой подросток, у которого хватало способностей, мог получить высшее образование – причем не формальное, а на уровне, превышающий средний международный. Из Послания В.В. Путина Федеральному собранию РФ 2004 г.: «Хочу подчеркнуть: российское образование – по своей фундаментальности – занимало и занимает одно из ведущих мест в мире. Утрата этого преимущества абсолютно недопустима». Современное образование можно разделить на два типа по методике преподавания: фундаментально-системное и так называемое «модульное». Что это такое? Поясню на примерах. Ричард Ф. Фейнман, в книге «Вы, конечно,

шутите, мистер Фейман!»: «Я обнаружил очень странное явление: я задавал вопрос, и студенты отвечали, не задумываясь. Но когда я задавал вопрос еще раз — на ту же тему и, как мне казалось, тот же самый вопрос, они вообще не могли ответить!

Например, однажды я рассказывал о поляризации света и раздал им всем кусочки поляроида. Поляроид пропускает свет только с определенным направлением поляризации. Поэтому я объяснил, как определить направление поляризации света по тому, темный поляроид или светлый.

Сначала мы взяли две полоски поляроида и вращали их до тех пор, пока они не пропустили максимум света. Теперь мы могли сказать, что две полоски пропускают свет, поляризованный в одном направлении: что пропускает один поляроид, может пройти и через второй. Но потом я спросил, можно ли, имея всего один кусок поляроида, определить, в каком направлении он поляризует свет. Они совершенно не представляли себе.

Я знал, что это требует известной доли находчивости, поэтому я подсказал: «Посмотрите на залив. Как от него отражается свет?»

Все молчат. Тогда я сказал: – Вы когда-нибудь слышали об угле Брюстера?

– Да, сэр. Угол Брюстера — это угол, отражаясь под которым от преломляющей среды, свет полностью поляризуется.

– В каком направлении свет поляризуется при отражении?

– Свет поляризуется перпендикулярно плоскости падения, сэр.

Даже теперь я не могу этого понять. Они знали все наизусть. Они знали даже, что тангенс угла Брюстера равен показателю преломления! Я сказал: «Ну?» По-прежнему, ничего. Они только что сказали мне, что свет, отражаясь от преломляющей среды, как, например, воды в заливе, поляризуется. Они даже сказали, в каком направлении он поляризуется. Я сказал: «Посмотрите на залив через поляроид. Теперь поворачивайте поляроид». – О-о-о, он поляризован! — воскликнули они.

После длительного расследования я, наконец, понял, что студенты все запоминали, но ничего не понимали. Когда они слышали «свет, отраженный от преломляющей среды», они не понимали, что под средой имеется в виду, например, вода. Они не понимали, что «направление распространения света» – это направление, в котором видишь что-то, когда смотришь на него, и т.д. Все только запоминалось, и ничего не переводилось в осмысленные понятия. Так что, если я спрашивал: «Что такое угол Брюстера?», я обращался к компьютеру с правильными ключевыми словами. Но если я говорил: «Посмотрите на воду», – ничего не срабатывало. У них ничего не было закодировано под этими словами.» Андрей Леонович Тоом, «Русский учитель в Америке»:

«Многие студенты вполне довольны, когда преподаватель просто повторяет и объясняет то, что написано в учебнике. Возможно, им самим трудно прочесть, что там написано, хотя большинство учебников элементарно просты. Сперва я этого не понял, и один студент написал про меня: "Он должен преподавать по книге и давать на экзамене примеры из текста или похожие".

И все же один студент писал: "Пожалуйста, объясните мистеру Тоому систему оценок и преподавания в этой стране. Мистер Тоом предполагает, что его студентов учили так же, как его самого. В колледже я получал высшие оценки по алгебре и тригонометрии и не вижу смысла получать плохие за этот курс. Пожалуйста, дайте этому человеку по рукам". В следующем семестре я исправился: я брал учебник и объяснял примеры из него. Никто не жаловался. Чем меньше я учил, тем меньше было у меня неприятностей.» В.И. Арнольд, «Путешествие в хаос»:

«Во Франции я читаю студентам такие же лекции, как и в Москве. Принимаю там экзамены. И вот во время письменного экзамена парижский студент спрашивает меня: "Профессор, я нахожусь в затруднении: скажите, четыре седьмых меньше или больше единицы?". Это студент четвертого курса, математик! Он провел сложные вычисления, решил дифференциальное уравнение и

получил верную цифру — четыре седьмых. Но дальнейшие его расчеты шли двумя путями в зависимости от того, больше или меньше единицы оказывается полученный результат. Все, чему я его учил – а это дифференциальные уравнения, интегралы и так далее, – он понял, но я его не учил дробям, и дробей он не знает...» Виктор Дос, «Пятое правило арифметики»:

«...я уже пятый год преподаю физику и математику в Парижском университете (университет имени Марии и Пьера Кюри, известный также под именем "Paris VI", или "Jussieu"). Надо сказать, что Париж – не последнее место на планете по уровню образования, а мой Университет – далеко не худший в Париже. Так вот, в этом учебном году я обнаружил, что среди пятидесяти моих учеников-первокурсников (у меня две группы) восемь человек считает, что три шестых ($3/6$) равно одной трети ($1/3$). Подчеркну: это молодые люди, которые только что сдали "научный БАК", т.е. тот, в котором приоритет отдается математике и физике. Все эксперты, которым я это рассказывал, и которые не имеют опыта преподавания в парижских университетах, сразу же становятся в тупик. Пытаясь понять, как такое может быть, они совершают стандартную ошибку, свойственную всем экспертам: они пытаются найти в этом логику, они ищут (ошибочное) математическое рассуждение, которое может привести к подобному ошибочному результату. На самом деле все намного проще: им это сообщили в школе, а они, как прилежные ученики (а в университет попадают только прилежные ученики!) запомнили, вот и все. Я их переучил: на очередном занятии (темой которого вообще-то была производная функции) я сделал небольшое отступление и сообщил, что $3/6$ равно $1/2$, а вовсе не $1/3$, как считают некоторые из присутствующих. Реакция была такая: "Да? Хорошо...". Если бы я им сообщил, что это равно одной десятой, реакция была бы точно такой же.

В предыдущие два учебных года процентов десять-пятнадцать моих студентов систематически обнаруживали другое, не менее "нестандартное" математическое знание: они полагали, что любое число в степени (-1) равно нулю. Причем это была не случайная фантазия, а хорошо усвоенное знание, потому что проявлялось неоднократно (даже после моих возражений) и срабатывало в обе стороны: если обнаруживалось что-либо в степени (-1), то оно тут же занулялось, и наоборот, если что-либо требовалось занулить, то для этого подгонялась степень (-1). Резюме то же самое: их так научили.

Подумайте сами, как можно объяснить ребенку, что такое деление: небось станете распределять поровну шесть яблочек среди троих мальчиков? Как бы не так. Чтобы объяснить, как учат делению во французской школе, я опять вынужден обращаться к экспертам. Пусть не все, но кое-кто из вас еще помнит правило деления в столбик! Так вот, во французской школе операция деления вводится в виде формального алгоритма деления в столбик, который позволяет из двух чисел (делимого и делителя) путем строго определенных математических манипуляций получать третье число (результат деления). Разумеется, усвоить этот ужас можно, только проделав массу упражнений, и состоят эти упражнения вот в чем: несчастным ученикам предъявляются шарады в виде уже выполненного деления в столбик, в котором некоторые цифры опущены, и эти отсутствующие цифры требуется найти. Естественно, после всего этого, что бы тебе ни сказали про ($3/6$), согласишься на что угодно.

К примеру, один мой студент что-то там не так нажал, и у него получился радиус планеты Земля равным 10-ти миллиметрам. А, к несчастью, в школе его не научили (или он просто не запомнил), какого размера наша планета, поэтому полученные им 10 мм его совершенно не смущали. И лишь когда я ему сказал, что его ответ неправильный, он стал искать ошибку. Точнее, он просто стал снова нажимать на кнопки, но только теперь делал это более тщательно. В результате со второй попытки он получил правильный ответ. Это был старательный студент, но ему было абсолютно до лампочки какой там радиус у Земли: 10 мм или 6400 км – сколько скажут, столько и будет.

Однако, вот ведь какая заковыка, я каждый год упорно задаю своим ученикам один и тот же вопрос: кто может объяснить, почему синус тридцати градусов равен $1/2$? Я преподаю уже пять лет и каждый год у меня около пятидесяти учеников, так вот из двухсот пятидесяти моих учеников за все это время на этот вопрос мне не ответил ни один человек. Более того, по их мнению, сам

вопрос лишен смысла: то, чему равны все эти синусы и косинусы (так же, впрочем, как и все остальные знания, которыми их пичкали в школе, а теперь продолжают пичкать в университете) – это просто некая данность, которую нужно запомнить.

Теперь, производная функции. Милые эксперты, не пугайтесь: никакой теоремы Коши, никакого "пусть задано эпсилон больше нуля..." тут не будет. Когда я только начинал работать в университете, чтобы понять что к чему, некоторое время я ходил на занятия моих коллег – других преподавателей. И таким образом я обнаружил, что на самом деле все намного-намного проще, чем нас когда-то учили. Спешу поделиться своим открытием: производная функции – это штрих, который ставится справа вверху от обозначения функции. Ей-богу, я не шучу – прямо так вот и учат. Нет, разумеется, это далеко не все: требуется заучить свод правил, что произойдет, если штрих поставить у произведения функций и т.п.; выучить табличку, в которой изображено, что этот самый штрих производит со стандартными элементарными функциями, а также запомнить, что если результат этих магических операций оказался положительным, то значит функция растет, а если отрицательным, то убывает. Только и делов. С интегрированием точно такая же история: интеграл – это такая вот вертикальная карлючка, которая ставится перед функцией, затем даются правила обращения с этой самой карлючкой.

Дело в том, что современному развитому обществу нужны только хорошие исполнители. Творческие, думающие люди, конечно, тоже требуются, но их нужно буквально единицы. Поэтому вся система образования должна быть настроена на отбор, выращивание и дрессировку именно хороших исполнителей, а учить думать молодых людей совершенно не нужно – в современном обществе это будет только вредить их будущей профессиональной деятельности, какой бы она ни была.» Уловили систему модульного образования? Это — не образование, а дрессировка. Когда-то я прочел образное сравнение систем образования в СССР и современного ему образования в США: «русский, вынужденный мыть туалет после окончания школы, будет переживать из-за того, что он, обладая знаниями, вынужден мыть туалет; американец же будет гордиться тем, что у него – самый чистый сортир в Штатах». Очень наглядно, на что направлены обе системы: получение знаний и формирование «винтика» – что характерно, в наличии «безликих винтиков» обвиняли именно СССР. Илья Смирнов, «Добро пожаловать, путешественники в третье тысячелетие!» («Континент» 2003, №116):

«Правящие элиты постоянно сталкиваются с противоречием: для поддержания режима в конкурентоспособном состоянии нужны квалифицированные кадры, но чем "кадр" образованнее, тем более он склонен к вольнодумству за пределами своей специальности. Хрестоматийные примеры – Оппенгеймер и Сахаров. Идеальным для начальства был бы такой специалист, который знает все про 15-ю хромосому, смутно догадывается про 16-ю и убежден, что Белоруссия – это мусульманская страна по соседству с Ираком. Может быть, не Белоруссия, а Белосирия, но бомбить все равно нужно, потому что так сказали по телевизору.»

Тем не менее РФ сейчас стремительно засовывают в т.н. Болонскую конференцию (документ о присоединении был подписан В.В. Путиным в 2003 году). С.Г. Кара-Мурза, «РФ и Болонская конвенция»:

«На Международном семинаре "Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы" (Петербург, декабрь 2002 г.) министр образования РФ В.Филиппов заявил, что у российской высшей школы нет иного выхода (!), кроме как интеграция в общеевропейскую зону высшего образования. По сути, здесь и заявлено, что имитация является сама по себе высшей ценностью, это цель, которая не требует никакого оправдания, она самодостаточна (как говорят американцы, "она стоит на своих собственных ногах"). Это – символ веры реформаторов, мотив, чуждый рациональности.

Из того факта, что при советской системе наши вузы готовили специалистов высокого класса при очень скромных, по сравнению с западными странами, затратах, можно сделать предположение, что советская система была гораздо экономнее, чем эта "болонская". Да не в деньгах тут дело!

После запуска первого советского спутника влиятельный американский обозреватель У.Липпман написал: "Немногие посвященные в эти дела и способные понимать их говорят, что запуск такого большого спутника означает, что Советы находятся далеко впереди этой страны [США] в развитии ракетной техники. Это их лидерство не может быть объяснено некоей удачной догадкой при изобретении устройства. Напротив, оно свидетельствует о наличии в СССР множества ученых, инженеров, рабочих, а также множества высокоразвитых смежных отраслей промышленности, эффективно управляемых и обильно финансируемых". Он написал именно о системе образования. Именно эту систему сейчас и пытаются уничтожить. Если бы это делалось за деньги, то за очень большие.»

Давайте посмотрим, как именно уничтожается система образования в нашей стране.

Модульность

«Курс на радикальное обновление содержания образования в российской школе диктуется прежде всего необходимостью привести его в соответствие с новыми образовательными потребностями России, а также с мировыми образовательными стандартами, особенно – в гуманитарной составляющей содержания образования. Глубокие цивилизационные сдвиги в развитии человечества на исходе XX века, переосмысление многих фундаментальных представлений о человеке, обществе, природе определяют интенсивный поиск новой образовательной политики во всех развитых странах. Отказ от технократического начала, стремление к гуманизации и гуманитаризации образования, к раскрытию целостной картины мира заставляет делать выбор в пользу принципиально новых, интегративных курсов с глубоким интеллектуально-культурным потенциалом...»

«Развитие образования в России. Национальный доклад.» Под редакцией министра образования Э.Д. Дnepова. Министерство образования РФ, М, 2002, с. 48. (цит. по И. Смирнову)

Вот интересно – а как может раскрываться целостная картина мира без технократического начала? Еще более откровенная цитата:

«Вместо последовательного, линейного изложения истории литературы или самой истории..., школе целесообразнее обратится к некоторому насыщенному освещению какого-то количества узловых пунктов. А именно тех, которые апеллируют не столько к реальным эмпирическим знаниям, сколько к непосредственному переживанию определенных исторических ситуаций. Перед учащимися ставится задача освоить их на уровне человеческих смыслов, а не только на уровне фактов, образующих общие тенденции»

«Образование на распутье. Беседа Г.С. Кнабе с А. Яковлевой», Литературная газета, 2002, № 40

На самом деле – кому нужны какие-то там эмпирические знания? Мало ли на чем там всякие естественные науки основываются. Вот «человеческий смысл» – это звучит! Правда, не совсем ясно, что обозначает. А! Понял! Это же давно в анекдоте разъяснено:

«– Гиви, докажи теорему! – Учитель, мамой клянус!»

За что люблю подобных деятелей – сами проговариваются и заявляют, что цель – отвратить от реальных знаний, и, следовательно, внушить искаженные, не соответствующие реальности (действительности). Вот, например, заливаётся соловьем реформатор Александр Логунов («Русский Журнал» от 7 апреля 2003, «Нам придется менять отношение к сфере образования»):

«Там пропорции совершенно обратные нашим: 30% курсов предлагают вам в качестве обязательных, а 70% – вы выбираете сами. Вы к этому приучаетесь еще в школе, где у вас очень большая возможность выбора. И в процессе университетского образования у вас закрепляется ответственная модель. Вы принимаете решение. Вы говорите: "Я выбираю социологию, правовые

учения или что-то еще". Может быть, ваш выбор будет не продуктивным, и вы совершите ошибку. Но никакой трагедии в этом нет, потому что в следующем году вы возьмете тот курс, который вам будет нужен.

Мне рассказывали коллеги из Нью-Йорка, как в одной школе ввели курс катания на пони и все дети побежали записываться, хотя зачем им в Нью-Йорке кататься на пони. Они не выбрали, может быть, какой-то более важный курс – например, искусство переходить улицу, правила дорожного движения. Но это была их ошибка, их решение. Не хватило им какого-то курса, они возьмут больше в следующем году.»

И опять «оговорка по Фрейду»: представляете, какой уровень образования в школе, если навык перехода улицы – это такое искусство, для обучения которому существует отдельный курс? При этом такой навык именно что *жизненно необходим*; но, оказывается, обучаться этому не обязательно – можно через годик. Или через два.

Как вы думаете, *дети* могут адекватно понимать, какие именно предметы им нужны для общего развития?

Собственно говоря, модульная система специально заточена на такое вот детское восприятие. Делаю, что хочу 70% времени, а за это называют хорошими девочками и мальчиками, а потом выдают диплом специалиста.

Илья Смирнов пишет: «Что такое модуль? Это "совокупность образовательных задач, решаемая либо через несколько видов работы, либо через несколько близких, но разных предметов". Не поняли? Для непонятливых – конкретный пример: "вы, желая быть специалистом по античности, выбираете курс по истории античных причесок".

Понятно и то, почему ключная, т.е., простите, "модульная система" не получила повсеместного распространения: "для европейцев это тоже новация" [признавались сами реформаторы]. Ведь на самом деле изучать отдельно взятую 15-ю хромосому невозможно (так же, как и 3-ю книгу "Анналов" отдельно от всех остальных, и от страны, где происходили описанные в "Анналах" события). Нельзя изучать наследственность, т.е. нуклеиновые кислоты, без базовых знаний по органической химии. Поэтому там, где от квалификации выпускника реально зависят кошельки и жизни, преподавание остается "тоталитарным" и "предметным". Представьте себе хирурга, который разрезать умеет, а зашить – нет, потому что на 4 году обучения выбрал вместо курса "Наложение швов" курс "Борьба с sexual harassment в условиях хирургического стационара". Сколько заплатит стационар за эту болонку родственникам незашитого покойника? А вот гуманитарные факультеты (исторический, филологический, философский) – самое место для преподавания ключевых от наук.»

С.Г. Кара-Мурза делится впечатлениями об испанском образовании: «Уже не было физики, химии, географии, а был, например, модуль под названием "Вода и водная проблема в Кении". В нем вскользь давались кое-какие сведения о воде – а потом просто идиотская проблема "воды в Кении". Почему, кстати, испанские подростки должны обсуждать проблемы неизвестной им Кении, когда в самой Испании всегда стояла и сегодня стоит жгучая проблема с водой? Но главное, конечно, это сам отказ от дисциплинарного ("университетского") строения всей картины мира.» Теперь становится понятнее, почему, помимо модульности, заявлялся курс на гуманитаризацию и гуманизацию образования. Фундаментальное естественнонаучное образование не гуманно: оно заставляет понимать и разбираться во множестве достаточно сложных теорий, изучать взаимосвязь природных феноменов... Это сложно. Надо быть гуманнее.

Так называемые «гуманитарные науки» в большинстве своем представляют собой незамутненный интеллектоток потока сознания, причем с очень специфическим подходом. Дело в том, что любой гуманитарий неосознанно верит в авторитеты. Не в чей-то конкретный авторитет, а в «авторитеты вообще». Физик, например, доверяет результату грамотно спланированного эксперимента. А

гуманитарий верит словам – если это слова авторитета, признанного другими гуманитариями. Ученый, работающий с материей, всегда доверяет «при каких-то условиях» (даже неизменность физических законов в наблюдаемой Вселенной — это аксиома, а не догма). Гуманитарий же, работающий «с идеями», всегда имеет «идеи», в которые *верит безусловно*.

И точно так же, безусловно и безрассудочно (от слова «рассуждать»), верит тем, кто эти идеи высказал лучше (и/или раньше) всех остальных. Вера в авторитеты – это часть гносеологической методологии гуманитария. Гуманитарии всегда «будут биты» по крупному счету – потому, что для них существуют не обсуждаемые *по определению* области миропонимания и мироощущения. По сути это значит, что какие-то сферы бытия для гуманитария останутся не исследованными всегда, а значит – будут неизвестными. Т.е. миропознание *ограничено*, оно имеет «запретные» для разума зоны. Причем запрет подсознания сознанием *de facto* неодолим. Есть хороший афоризм Станислава Леца: «Как? Одним и тем же мозгом – думать и верить?». Это — принципиально разные стратегии мышления; имярек, допускающий веру как метод, неизбежно будет верить не только в то, что считает нужным, но и во множество других вещей. Он просто неспособен относиться критически *ко всему*, и как следствие – легко поддается внушению. Что и требуется. Такой индивид просто не имеет потребности спрашивать «зачем?», он привык, что многое делается просто «потому, что так сказано».

Иллюстраций модульного подхода можно привести много, но возьмем официальные документы – действующие стандарты по математике основного и среднего образования.

Вступление к первому гласит: «Изучение математики на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей:

- овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения образования;
- интеллектуальное развитие, формирование качеств личности, необходимых человеку для полноценной жизни в современном обществе: ясность и точность мысли, критичность мышления, интуиция, логическое мышление, элементы алгоритмической культуры, пространственных представлений, способность к преодолению трудностей;
- формирование представлений об идеях и методах математики как универсального языка науки и техники, средства моделирования явлений и процессов;
- воспитание культуры личности, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для научно-технического прогресса.» Это не учебная программа, а панегирик логике, мышлению и разуму. Аж сердце радуется (в стандарте среднего образования все не менее пафосно и радужно).

Но давайте все же прочтем реализацию заявленного в программе.

«Сравнение действительных чисел» есть, а вот «арифметические действия над ними» уже не включаются в требования к минимальному уровню выпускников, слишком сложно, видимо. Исключены «степенные функции с натуральным показателем, их графики», что автоматом приводит к непониманию того, что такое логарифм, который, мягко выражаясь, важен для моделирования естественных процессов. Требуется знать «примеры графических зависимостей, отражающих реальные процессы: колебание, показательный рост», но при этом не обязательно знать «числовые функции, описывающие эти процессы». То есть понимание *de facto* сводится к «вот эта закорючка каким-то образом отражает такой-то процесс». Вспомнилось: «– Приведите пример использования неопределенного интеграла. – Я вчера уронил ключи в унитаз, согнул проволоку в форме неопределенного интеграла и достал их».

Не требуется знать такую сложнейшую вещь, как «параллельный перенос графиков вдоль осей координат и симметрия относительно осей»; что означает непонимание соответствующих функций как таковых – закорючка должна быть не только определенной формы, но и стоять в определенном месте системы координат.

Исключена сложнейшая формула расстояния между точками координатной прямой. В минимальные требования входит «взаимное расположение прямой и окружности», но «двух окружностей» – нет, это слишком сложно, видимо. При этом исключены «метрические соотношения в окружности: свойства секущих, касательных, хорд». Пасторальная картинка: «Прямая может не пересекать окружность, может пересекать. И еще может ее слегка касаться, на децил так.». Но действительно, какие еще хорды, когда из требований исключена даже площадь четырехугольника?

Из, так сказать, общеметодологического подхода: оставлены «определения, доказательства, аксиомы и теоремы; следствия». Рано радуется – при этом не обязательно знать про необходимые и достаточные условия. Вот скажите мне, как можно что-то понимать в методологии доказательства, не имея представления о необходимых и достаточных условиях?! Ответ прост: *никак*. Это и ставят своей целью реформаторы: формирование *фрагментарного* мышления, представляющего собой эклектичный набор несвязанных между собой данных. В эту же копилку: в минимальные требования к уровню знаний не входит и «понятие об аксиоматике и аксиоматическом построении геометрии». Ну как, как можно изучать геометрию без аксиоматики?! Впрочем, вопрос риторический. И уже не удивляешься, читая, что надо знать, что такое обратная функция, а также ее график, но при этом не надо знать про область определения и область значений этой самой обратной функции.

В стандарте среднего образования есть «длина окружности и площадь круга как пределы последовательностей», но признано излишним «понятие о пределе последовательности» и «существование предела монотонной ограниченной последовательности». Требуется знать «формулы объема куба, прямоугольного параллелепипеда, призмы, цилиндра», но при этом само понятие об объеме тела – признано лишним. Надо уметь «описывать взаимное расположение прямых и плоскостей в пространстве», однако «аргументировать свои суждения об этом расположении» вовсе не обязательно... «Учитель, мамой клянус!»

Вы не верите, что так все и есть? Я вас понимаю – сам бы не поверил. Вот ссылка, читайте сами:

Мнение работника системы образования областного уровня, часто ездящего в служебные командировки в Штаты:

«В погоне за практико-ориентированностью забыли то, что и фундаментальные знания чего-то стоят. Западная система готовит узкого специалиста. Узкого настолько, что за пределами своей проблемной области он не знает практически ничего. Ничего – в смысле «буквально». Вплоть до того, что офис-менеджер вызывает специалиста, если застревает бумага в принтере. А врач оказывается беспомощным в отсутствии аппаратуры, электроэнергии и т.п. Собственно, в США стали признавать наши дипломы врачей (особенно врачей скорой помощи и хирургов ургентной хирургии) после очередного урагана, когда оказалась, что американская медицина парализована. А наши медики, подвизавшиеся на парамедицинских должностях, умеют оперировать при свете фар. Без ассистента. Сами могут дать наркоз. Работать по военному принципу с одной сестрой на три-четыре стола и без стола вообще.

Это только пример. Но где-то здесь проходит граница ценности практико-ориентированного и фундаментального образования.»

«Идут два студента-медика с клизмой. — Вы зачем вдвоем? — Я знаю, как клизму ставить, а он знает, куда». Анекдот воплощается в жизнь...

Еще более иллюстративный пример из США, родины «модульной системы». Matt James, «Манчжурский кандидат»:

«Поскольку в младших классах они не дают книг домой, я пошел на следующий день в школу и потратил пару часов просматривая книжки для чтения. Пока я читал, глаза у меня открывались все

шире и шире. Я думал, что целью программы чтения является стимулирование детского воображения и обучение навыкам чтения. Вместо этого я обнаружил материалы, набитые, если позаимствовать фразу из языка родителей, "скрытой программой по созданию отчуждения родителей, потери личностной идентификации и уверенности в себе, по развитию групповой зависимости, пассивности и анти-интеллектуальности".

Рассказы в учебниках последовательно ассоциировали индивидуальную инициативу с эмоциональной или физической болью. Посмотрите, например, на бельчонок, у которого на тележке отвалилось колесо. Когда он пытается его приделать, тележка едет криво и подсакивая, что замечают его друзья, которые над ним начинают смеяться. Другая попытка починить колесо приводит к аварии, где бельчонок получает синяки и ранится до крови и унижается еще больше. Совместный эффект этого рассказа, учитывая идентификацию читателя с персонажем, – наказать инициативу и уменьшить уверенность в своих поступках.

Я использовал термин "анти-интеллектуальность" для того, чтобы описать еще одну ведущую тему в учебниках. Многие рассказы были, по сути, бессмысленным винегретом из слов. В них отсутствовал внутренний интерес, логическая связность или продолжение во времени, и часто они демонстрировали некоего вида анти-рациональность. Это рассказы и вопросы к ним как бы требовали от ученика отключить естественную работу интеллекта как попытки понять смысл происходящего или импульс естественного любопытства. Под принуждением этого вида ученики могли научиться ненавидеть чтение или даже сам процесс мышления.

Следующая "история" и вопросы по "пониманию" представительны для темы антиинтеллектуальности, которую я обнаружил в учебниках:

"Однажды маленькая зеленая мышка запрыгнула вслед за тигром на желтый самолет. Самолет в воздухе превратился в большую красную птицу, а мышка – в голубую тыкву. Тыква упала на землю, и семечки проросли и стали горшками и мисками. Ля-ля-ля."

1) Какого цвета была мышка? 2) Почему мыши превращаются в тыквы? 3) Как прорастают семена?»

Действительно, почему мыши превращаются в тыквы?

Не удивительно, что такое вот образование (а именно начальный этап дает базу и для среднего, и для высшего) приводит к результатам: США занимают 49 место в мире по грамотности населения (The New York Times, 12 дек. 2004); 20% американцев считают, что Солнце вращается вокруг Земли. 17% верят, что Земля совершает оборот вокруг Солнца за один день (The Week, 7 янв. 2005). В прошлом году иностранные заявки в аспирантуры США сократились на 28%. Впервые за 30 лет сократилось поступление иностранных студентов на всех уровнях, тогда как в Европе и Китае оно значительно выросло. В прошлом году в США число китайцев-выпускников аспирантур упало на 56%, индусов — на 51%, южных корейцев — на 28% (The New York Times, 21 дек. 2004), т.е. США уже не то место, куда стремятся попасть на обучение.

Тем не менее, и Европу, и Россию переводят на «болонскую систему».

Совсем наглядная иллюстрация. Вячеслав Загорский, «Свет пиара в сумерках просвещения» (Русский Журнал, 11 июня 2004):

«На Московской химической олимпиаде 2003 года мы предложили девятиклассникам сравнить противогололедные реагенты, применявшиеся и применяемые в Москве, с точки зрения их физико-химической эффективности для плавления льда. Среди немалого числа правильных ответов (лучший реагент – ныне запрещенная поваренная соль) удивили повторяющиеся рассуждения вроде такого: "Поскольку везде сообщалось, что наиболее лучшим является хлористый кальций ("ХКМ"), то он и является самым эффективным, а поваренная соль – самая плохая, потому что ее

запретили". Вместо расчетов и сравнений – цитирование рекламы. И так рассуждали школьники, прошедшие отбор на окружных олимпиадах по химии, то есть – не с самыми плохими знаниями. Это и есть идеальный PR – зачем думать, если везде сообщают...»

Разгрузка

«Известия», Прямая линия с министром образования Владимиром Филипповым, 11 марта 2002:

«Главная задача: разгрузить содержание образования. Но как только мы пытаемся это сделать, меня лобби "предметников" обвиняет в том, что мы разрушаем наше лучшее в мире образование. На самом деле нужна профильная школа, где и будут проходить углубленные разделы.»

Какие они нехорошие, эти «предметники». Ведь понятно же, что образование должно быть гуманным и гуманитарным – выше этот вопрос разбирался. Но, собственно говоря, а что там было разгружать изначально? Я прекрасно помню, как учился в школе. Никакой перегрузки там мной замечено не было, претензии были совсем другие. Впрочем, лишние предметы – пение там или рисование – были, но в крайне незначительном количестве.

Вопрос проясняется, если посмотреть на часы преподавания.

Александр Абрамов, «Куда направлен вектор личностной арифметики» (Русский Журнал, 11 окт. 2002): «...если раньше на базовом уровне в старших классах учили 350 часов, то теперь хватит и 210, а вот на профильном уровне будут учить аж те же самые 350. Нужно ли говорить, что эта борьба с загрузкой (или борьба за разгрузку) означает низведение уровня преподавания математики в профильной "школе будущего" до уровня обычной современной школы.»

Таким образом, речь идет не о перераспределении нагрузки, а об элементарном снижении образовательного уровня. Причем все очень наглядно – уровень, который был нормой ранее, становится «профильным», углубленным.

И уже не удивляешься, натываясь на «Восьмиклассникам (!) на полном серьезе предлагается задание "Веселые животные": "...двигаются по кругу, изображая по сигналу ведущего какое-либо животное"» (Авесхан Македонский, «Как Вовочка изучал на уроке женские ножки», № 53/2004 газеты «Первое сентября»)

Но даже если исходить из гипотезы перегрузки, все равно получается интересная картина. Пусть все делалось во благо ребенка. Было принято решение об уменьшении нагрузки, особенно в части наиболее сложных естественно-научных дисциплин за счет ликвидации разделов, которые все равно проходятся в высшей школе. Потребность в снижении нагрузки была вызвана тем, что к концу школы, из нее выходят больные дети. Резкое падение зрения, проблемы с позвоночником и другие заболевания, вызванные долгим корпением над учебниками. Справедливость этой позиции может вызывать вопросы – я ее, скажем, категорически не разделяю: те, кто хорошо учатся, делают уроки быстро, а те, кто плохо – вообще не делают (или делают частично). Требуется сегрегация по уровню успеваемости, а не упрощение программы.

Но, по крайней мере, это – позиция, которую можно обсуждать.

Однако на деле получилось интересно: освободившиеся от естественнонаучных дисциплин часы отдали под предметы гуманитарные, якобы не требующие особого напряжения – что тоже вопрос спорный. Еще шла речь о введении третьего часа физкультуры, разрешении/запрете занятий в субботу, расширении кружковой базы и базы воспитательной работы. Рассматривался даже вопрос о ликвидации домашних заданий как класса, дабы разгрузить детей. То есть некая задумка была. Хорошая ли, плохая ли, но была.

Режим такой разгрузки продержался год-два. Дальше выяснилось, что вузы, как ни странно, вовсе не намерены снижать планку требований к абитуриентам. Речь, конечно, именно о вузах, а не о коммерческих структурах, так себя именующих. Следовательно, надо где-то набирать часы на преподавание выкинутых тем – кому нужна школа, которая не дает достаточных знаний? В результате пришлось вводить *дополнительные* часы, ведь новые гуманитарные дисциплины никто не отменял. Вместо снижения нагрузки получилось повышение.

Более того, разрушение образования как цельной системы ведет к необходимости репетиторов – даже тех же самых учителей, но во внеклассное время. И, обратите внимание, это не «учителя не хотят учить, а хотят получать деньги за репетиторство», это *невозможность* получить нормальное среднее образование согласно методикам и учебным планам, *уже принятым* в школе.

Учебники

Конечно, реформы не могли не затронуть учебники. Это в тоталитарном СССР "злые коммунисты" делали из людей «винтики», не оставляя им выбора учебника. Был общий учебный план на всю страну, пособия не меняли по много лет, прикрываясь рассуждениями о том, что математика или там химия не меняются, по крайней мере, на уровне школы. Никакой свободы, демократии, либерализма и прочих общечеловеческих ценностей. То ли дело сейчас!

Выходит куча учебников по каждому предмету. Трактовка предмета, скажем так, индивидуальна. Каждый автор пишет, дабы получить гонорар и выбить гриф Министерства. Министерство тоже лукавит. Дело в том, что лишь часть пособий имеет гриф «рекомендовано». Это – те, которые по идее строго отвечает стандартам и должны напоминать традиционные естественнонаучные учебники советской эпохи. Другие же имеет гриф «допущено» или «одобрено». Это, как говорится, совсем уж по мотивам...

К примеру, учебники по литературе опираются на различные литературные произведения. Кто-то делает упор на Булгакова, а кто-то на Фадеева: «Разгром» до сих пор входит в некоторые версии программ. По истории события 1917 года трактуются различно: от Великой Октябрьской Революции до октябрьского переворота. И от великой победы в Великой Отечественной Войне до «обманутого Гитлером» Власова. Новейшая история – это отдельный цирк; впрочем, не смешной.

Естественнонаучные программы перекроены до полной утраты логики. Как пример: в школе задали задачу, ориентирующуюся на использование теоремы Безу, которой нет не только в учебнике, но и во и многих математических справочниках. Причем это не произвол учителя, а задачник к данному курсу. Что особо пикантно – ответ был в задачнике с ошибкой...

Но спорные идеологические трактовки и непродуманность курсов – это еще не все...

Из уже известной статьи Ильи Смирнова «Добро пожаловать, путешественники в третье тысячелетие!»: «Действительность превзошла все мои ожидания. Чтение становилось все занимательней и занимательней год от года. Из учебников, предложенных на рецензию, я узнал, что город Старая Русса основан при фараонах, что мусульмане – язычники, эсеры – пацифисты, зато лютеране – тоталитарная секта; что Древняя Греция была единым государством со столицей в Афинах; что варяги происходят не из Скандинавии, а прямо от Трипольской культуры, само же их название – от слова "веревка"; что в неолитической керамике зашифрована структура то ли белка, то ли ДНК, а в египетских пирамидах – расстояние от Земли до Солнца; что крокодил – земноводное, трутнем может быть любая пчела, а медведь ни за что не станет наедаться впрок (биологические открытия – из "интегральных" пособий по предметам, заменившим старое советское обществоведение).»

Впечатлениями делится Наталья Васильева в своей статье «Естествознание по-современному: углубленное изучение» («Здравый смысл», №33, 2004):

Вот, например, «Концепции современного естествознания» В. Н. Лавриненко и др. (М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999). Пособие рекомендовано Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для вузов. Переиздано в 2003 г. практически без изменений. Книга содержит разделы, посвященные различным наукам (физике, химии, биологии и др.), но авторы – сплошь философы, что сразустораживает: почему не физики, не химики, не биологи?

«Любая теория, разрешая одни явления, как правило, запрещает другие. Классическая термодинамика запретила вечный двигатель, теория относительности наложила строжайший запрет на превышение скорости света, генетика не разрешает наследование приобретенных признаков и т. п. Открывая человеку большие возможности, наука одновременно высвечивает и область невозможного. И чем больше развита наука, тем больше “площадь” этих запрещенных областей.»

Какая изящная подмена понятий! До этого речь шла о познаваемости мира – и вдруг познание сменилось воображением. И ведь правда, эта скверная наука запрещает столько соблазнительных вещей! Не будь классической термодинамики, пожалуй, вечный двигатель давно бы уже построили...

Чрезвычайно примечателен также учебник, написанный авторским коллективом под руководством доктора социологических наук профессора С. И. Самыгина («Концепции современного естествознания», Ростов н/Д, 1997). Почему о естествознании пишет социолог, понять трудно, но и этот учебник имеет рекомендацию Министерства образования. В нем – изобилие удивительных сообщений; говорится, например, о том, что стресс, пережитый человеком, закрепляется в его наследственности, так что грехи предков могут угнетать потомков отнюдь не в фигуральном смысле, а потому «смысл жизни многих людей – преодолеть проблему предков, очистить ДНК и не создавать новых тягостных проблем, за которые будут расплачиваться потомки».

В психологии, если верить книге, тоже достигнуты поразительные результаты:

«Современные психологи, представители трансперсональной психологии, в ходе многолетних практических экспериментов создали модель человеческой души, в которой признается значимость духовного и космических измерений и возможностей для эволюции человека.»

Интересно бы узнать, что это за практические эксперименты по моделированию души и из каких винтиков состоит модель.

Там же говорится, что С. Грофф при помощи LSD и прочих методов воздействия на психику погружает человека в состояние, когда тот «переживает заново не только свое собственное рождение, но и все стадии внутриутробного развития». Напомню: LSD, он же ДЛК (диэтиламид лизергиновой кислоты) – сильнодействующий галлюциноген. Не берусь судить, какую ценность для науки представляют свидетельства испытуемого, находящегося «под кайфом», но послушать воспоминания человека о том, как он был вначале клеткой (зиготой), затем морулой, бластоцистом и т. д. (речь ведь идет обо всех стадиях эмбрионального развития!), было бы очень любопытно. Интересно также, как проверяется правдивость подобных «мемуаров». Если у кого-то есть иммунитет к подобным, гм, теориям, то у реформаторов есть «засадный полк» учебников, написанных так, что при всем желании не упрекнешь в «антинаучности» или «глупости». Наоборот, авторы прилагают все усилия, чтобы поднять школьное образование на высоту современных требований. И что с того, что они игнорировали все законы восприятия информации? (Я не буду гадать, сделано это специально или нечаянно – отличный ученый вовсе не обязательно обладает талантом педагога или методиста).

Пример провокационного учебника: «Химия» для 9-го класса Г.И.Щелинского, Н.И.Юровой. Хотя предметом пособия является неорганическая химия, первая часть книги от начала до конца посвящена физике. Первая же формула (диссоциация молекулы водорода при высокой температуре) содержит отсылки к понятию энергии связи и единице измерения кДж/Моль. Но,

позвольте, школьники еще не проходили ни моли, ни джоули, да и что такое энергия связи – это вовсе не 9-й класс.

«Квантовой механики для бедных» (то есть – без формул, законов и адекватного понятийного аппарата) с каждым параграфом становится все больше: сигма- и пи-связи, гибридизация орбиталей. Не забыта и термодинамика: школьникам, которые еще не знают, чем кинетическая энергия отличается от потенциальной, предлагается не путать энтропию и энтальпию, понимать смысл свободной энергии в смысле Гиббса (и, надо полагать, уметь отличать ее от свободной энергии в смысле Гельмгольца).

В результате реформаторы получают двойной выигрыш. Школьники не будут знать данный предмет, и с большой вероятностью – также ряд смежных дисциплин. А цитаты из этого учебника пригодятся в качестве иллюстративного материала по темам: «перегрузка школьников», «недостатки предметно-центрированного подхода», «избыточная наукоемкость школьной программы» и др.

Интервью портала «Скепсис» (www.scepsis.ru) с Борисом Юльевичем Кагарлицким, директором Института проблем глобализации. Опубликовано под названием «Мы слишком много знаем... Неолиберализм как он есть: в мировой политике и российском образовании».

Тот, кто попытается просмотреть массу существующих учебников по зарубежной истории XX века, столкнется со странным на первый взгляд явлением: почти все они настойчиво игнорируют несколько важных сюжетов современной истории. Во-первых, в принципе отсутствует анализ негативных последствий неолиберальных экономических реформ. Во-вторых, все учебники, по крайней мере на словах, придерживаются ортодоксального варианта «теории модернизации» и заявляют, что страны «третьего мира» догоняют страны развитые (игнорируя при этом теории «зависимого развития» и «периферийного капитализма» и уже переведенные работы их сторонников.

Так вот, беда господствующих теорий (в частности, теории модернизации) состоит именно в том, что они очень слабы по отношению к реальности, факты противоречат им просто вопиющим образом. Как в старом советском анекдоте: «У меня проблемы — слышу одно, а вижу другое». Именно поэтому эти теории могут держаться только до тех пор, пока никаких других теорий в обиходе не существует. ...парадокс: рост экономики в России за последние годы привел не к прекращению вывоза капитала из страны, а к тому, что в абсолютных масштабах вывоз даже увеличился. Известно, что, скажем, 2000 и даже 2003 были годами массового вывоза капитала. И нам каждый раз это пытаются объяснить каким-то частным случаем. Либо Абрамович — такой экстравагантный господин — покупает «Челси», либо наши предприниматели боятся, что их раскулачат, либо, мол, в России все еще слишком большая коррупция. И каждый раз объясняют это частным случаем, не замечая, что все эти частные случаи во всех странах складываются в одну тенденцию. ...

Советские учебники, построенные на марксистских — хотя бы декларативно марксистских — позициях, порождали склонность к системному мышлению и давали инструментарий, который был пригоден для критического анализа. Таким образом, они давали человеку возможность самостоятельно преодолеть ограниченность той догматики, которая лежала в их же основе. Естественно, предполагалось, что вся критика будет обращена на «проклятое прошлое» и «проклятый капитализм» и никто не будет использовать этот же инструментарий для того, чтобы критиковать советскую реальность. Но, с другой-то стороны, коль скоро у меня в руке уже оказался этот инструмент, никто не может запретить мне, хотя бы частным порядком, тайком, применить его к другому объекту. Что, собственно, и происходило.

И проблема именно в том, что современные учебники лишают ученика подобного рода инструментария для теоретического и критического анализа. Самое главное и самое опасное — это абсолютно догматичный характер современного исторического образования.

Современное российское общество для той экономики и той социально-политической системы, которые оно сегодня имеет, слишком образованно. Мы слишком много знаем.

И для предотвращения социальной катастрофы, которая неизбежно наступит в противном случае, нужно в течение примерно 10 ближайших лет разрушить систему образования и довести общество до интеллектуальной деградации. Потому что, если общество не дойдет до массовой интеллектуальной деградации, оно просто может не позволить делать то, что с ним делают.

«Скепсис»: А почему Вы считаете, что нынешняя реформа образования приведет именно к деградации? Скажем, профильная школа или ЕГЭ?

Во-первых, в результате этой реформы население должно получить навыки вместо знаний, технические навыки, которые превратят людей в узких специалистов, исключительно удобных для использования в качестве дешевого инструмента, максимально зависящего от работодателя. Во-вторых, нужно свести к минимуму способность к критическому мышлению и — очень важное обстоятельство — свести к минимуму способность людей к самоорганизации, то есть сделать невозможным гражданское общество. Это одна из главных задач реформы образования. Люди, у которых нет знаний, а есть только навыки, не могут стать дееспособными гражданами, но зато они — очень дешевые работники. Люди, обладающие одним комплексом навыков, должны быть максимально отделены от людей, имеющих другой комплекс навыков. Такая тотальная специализация приведет к тому, что люди уже не смогут друг с другом общаться — только в пределах биологического. Пока еще современное российское общество может претендовать на большее — в силу уровня знаний и образования. Но нынешняя система не способна ему это дать. Поэтому общество живет в состоянии постоянной фрустрации. Таким образом, надо создать условия, когда люди будут жить в состоянии полного удовлетворения. И не нужно думать, что это какая-то апокалиптическая картина, во многих зависимых странах люди уже живут в таких условиях. Они ничего не знают — и, соответственно, ни на что не претендуют.

Плата

Определение И.Смирнова:

«Коммерческий прием («обучение на коммерческой основе») — механизм, посредством которого студент, не имеющий знаний и способностей, получает официальную бумагу (с печатью) о том, что знания и способности у него имеются. Точно такую же, как у однокурсников, которые по-настоящему учились. К. п. не имеет ни малейшего отношения к коррупции. Это прекрасное средство реформирования традиционных ВУЗов и факультетов изнутри. А подготовленные таким образом специалисты станут проводниками модернизации во всех остальных отраслях.»

Добавить, собственно, нечего.

Но стоит обратить внимание не только на то, что с введением платного образования ухудшаются знания выпускников – ведь учатся те, кто не поступил бы без денег! – но и резко уменьшается вероятность поступить на бюджетные места – коммерциализация образования это делает de facto невозможным для группы «небогатый, но умный из провинции». Показательно, что в некоторых местах поступить на бюджетное место стоит дороже, чем на платное (чтобы было «не купил», а «типа умный, да»), стоит вопрос хотя бы проживания – в общежитиях куда выгоднее сдавать места трудолюбивым мигрантам, чем раздавать халявщикам-студентам. Про размер стипендии я и заикаться не буду, как и про «сколько стоит прожить в крупном городе и какое будет качество учебы у того, кто вынужден одновременно работать»

Кстати, помимо платников, есть еще и льготники. Из письма знакомого преподавателя:

«Законодательство предусматривает целый ряд льгот для обездоленных и нуждающихся. Нет, я не против социальной защищенности, как раз даже двумя руками за то, чтобы человек имел реальную

возможность учиться, невзирая на нищету родителей или при отсутствии родителей. Но не такими методами, суди сам. Любой ребенок-инвалид, ребенок-сирота, ребенок, потерпевший вследствие Чернобыльской катастрофы имеет гарантированное законом право поступать вне конкурса. Т.е. льготнику достаточно набрать минимальную положительную оценку, чтобы пройти, да еще на бюджет, обойдя любого, не пользующегося льготами. В этом году было 5 случаев, когда абитуриент, набравший максимум — 140 баллов (100 по математике + 40 по языку) не проходил по конкурсу на бюджетное обучение, потому что на 10 бюджетных мест претендовало 20-30 льготников! Т.е. за государственный счет, с гарантированной выплатой стипендии, более того, согласно закону — удвоенной, учится чернобылец, набравший 26 по математике и 11 по языку, а отличника заставляют платить за обучение!!!»

При всем этом в государственных школах и вузах сохраняется правило финансирования по «поголовью», т.е. учебные заведения вынуждены держать хоть кого-то, чтобы им не срезали финансирование.

Впрочем, удивляться нечему. Так называемые «реформы» – это вполне осознанный заказ на разрушение России; «реформы образования», соответственно, – это разрушение уникальной системы всеобщего среднего образования, подготовки специалистов с высшим образованием, превосходящим мировой уровень, научных школ...

В.И. Арнольд писал («Подготовка новой культурной революции»): «...при публикации в "Известиях" решения Ученого Совета Математического института им. В.А.Стеклова Российской Академии Наук о проекте школьной реформы, редакция исключила из этого решения ключевую фразу: "ослабление научного образования в стране вредно повлияло бы не только она интеллектуальный, но и на индустриальный, а впоследствии и на военный, уровень России".»

Наглядно отношения российского правительства показано в постановлении № 249 от 22 мая 2004 года: под предлогом повышения результативности бюджетных расходов, а также для большей "прозрачности" расходов бюджета говорится об укрупнении разделов бюджетной классификации. Вместо ныне действующих 27 разделов остается 11, при этом раздел 06 "Наука" попросту исчез. Вместе с ним канул в лету раздел 24 — "Космос, и др."»

Интересно и то, что ни один депутат Думы даже не поднимал вопрос об образовании. Конечно, были выступления по поводу нищенского уровня жизни учителя, ужасались бедственным состоянием школьных зданий... Но при этом, что характерно, в стороне оставались самые главные и жизненно важные для России вопросы: *цели и содержание образования.*

Краткое резюме: что катастрофично в предлагаемой реформе?

Во-первых, изменение цели образования: науки упраздняются как таковые.

Во-вторых, уничтожение системы, ориентированной на обучение мышлению, и замена системой, направленной на научение навыкам, – замена мыслителя на исполнителя.

В-третьих, осознанно вводимый непрофессионализм учебников и т.д., отстранение специалистов от составления программ по соответствующим специальностям.

В-четвертых, снижение «объема» образования при одновременной перегрузке гуманитарными экзерсисами вида «валеологии» или «москвоведения».

В-пятых, платность обучения.

В-шестых, глобальное тестирование как единственный способ аттестации учащихся.

Андрей Борцов

http://zvezda.ru/prn_452.htm